Ismael Cáceres Correa (Comp.)

Funcional y Fáctica

Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América

Leonardo Andrés Pizarro Chañilao
Lucía de Lourdes Agraz Rubín
Mario Alberto Domínguez Castro
Iván Osorio Pérez
Abraham Antonio Alonso Reyes



Ismael Cáceres Correa (Comp.)

Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América

autores

Leonardo Andrés Pizarro Chañilao
Lucía de Lourdes Agraz Rubín
Mario Alberto Domínguez Castro
Iván Osorio Pérez
Abraham Antonio Alonso Reyes

CÁCERES, I. (Comp.), *Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América*.
Colección: Escuela nuestramericana
Edición: 2013
ISBN: 978-956-353-134-3 / Cámara Chilena del Libro
Edita: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades

Director de la Obra: Ismael Cáceres Correa, Chile

Autores: Leonardo Andrés Pizarro Chañilao, Chile
Lucía de Lourdes Agraz Rubín, México
Mario Alberto Domínguez Castro, Colombia
Iván Osorio Pérez, México
Abraham Antonio Alonso Reyes, México

Libro editado en Chile, 2013
San Pedro de la Paz, Concepción, Chile



Índice

Prólogo

Hemos decidido realizar un primer libro de la colección ***Escuela nuestramericana*** de la Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. En esta primera entrega presentamos una obra titulada "**Funcional y Fáctica**" haciendo referencia a la manera en que actúa la escuela dentro de los países en donde la alienación es el motor de la economía.

Para hacernos cargo de esta tarea hemos pensado en ejes de reflexión respecto a la educación y su forma presente. El resultado ha sido una mirada filosófica a distintas situaciones que circundan la construcción de la educación en un medio social traspasado por desigualdades y estrategias de control de masas.

En esta situación ya vislumbrábamos, y con premura, la condición provocada para crear entes con deficientes capacidades reflexivas y cognitivas. No es casualidad que las políticas empleadas por los distintos gobiernos atenten contra la integridad intelectual, y desde luego también física, de los habitantes de nuestra América.

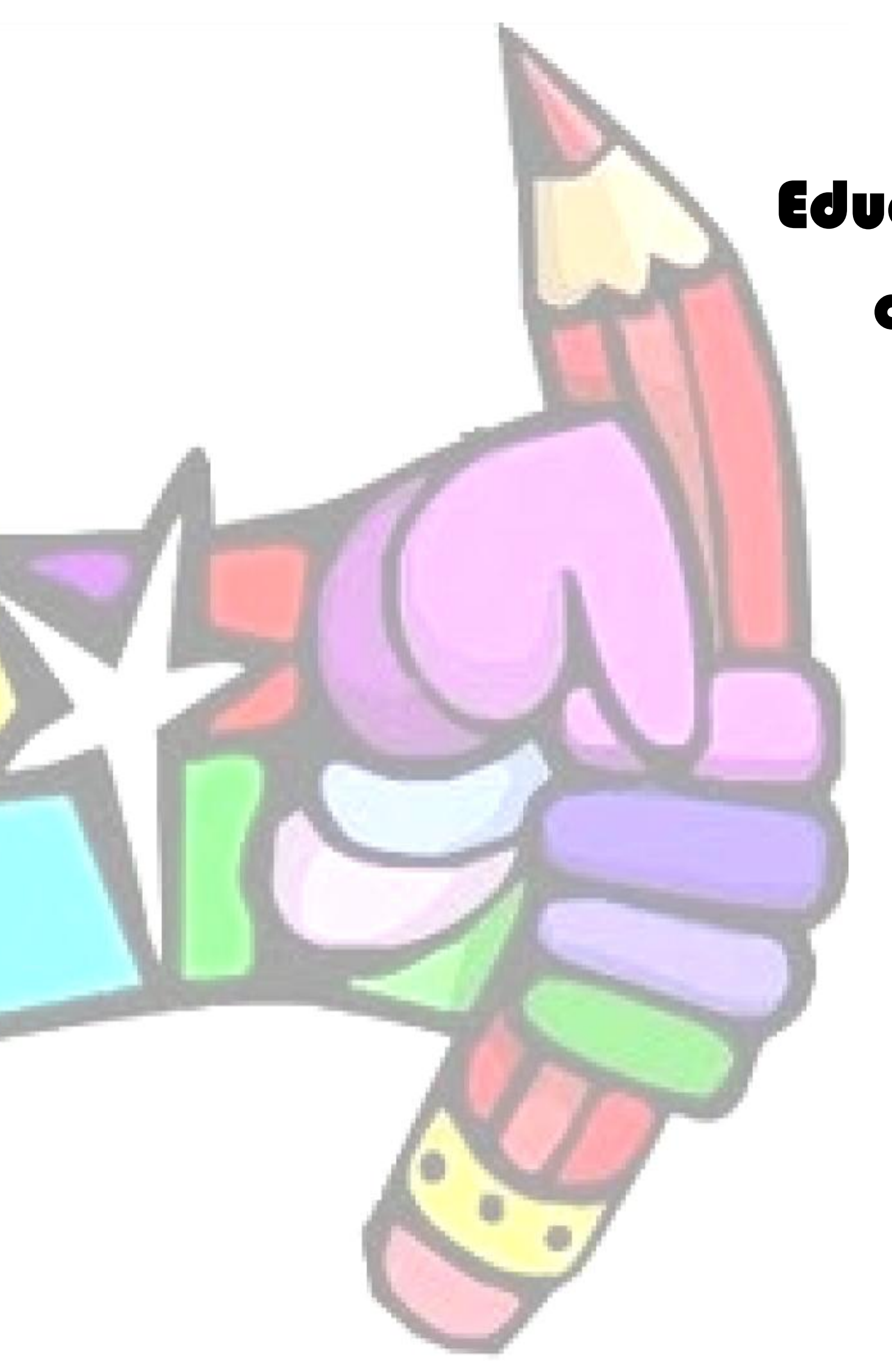
Es la Organización Mundial del Comercio con su Acuerdo General de Comercio de Servicios, es el acuerdo de Bolonia, su secuaz Tunning, son los grupos económicos que cada día intervienen en el desarrollo de nuestra conciencia.

Los autores que participan de este libro se han preocupado por realizar una crítica muy seria a las problemáticas que presenta la educación, y más de alguno se ha atrevido a realizar propuestas para mejorar esta situación. En las páginas que continúan abrimos la discusión sobre "¿para qué educamos?

Finalmente, el lector debe ser advertido que no se encuentra frente a un libro sobre las ciencias de la educación. No son sugerencias didácticas ni teorías sobre cómo educar. Este compendio está pensado como un ejercicio reflexivo en el cual no involucramos dentro de la disciplina que lleva sobre sus hombros el desarrollo de las sociedades. Por ello no podemos limitarnos a hablar sólo desde un área, sino desde la totalidad.



Ismael Cáceres Correa
Director del libro
Concepción, Chile, julio de 2013



Educación popular: desde lo local al ser colectivo

Lic. Dipl. Profesor Leonardo Andrés Pizarro Chañilao
Universidad de Chile/Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades

Introducción

En Nuestra América se vienen generando desde ya hace unas décadas, diálogos que tienen como matriz conceptual al desarrollo y el bien común. Si bien este es un tema ampliamente discutido, la mayoría asocia estos conceptos con el incremento en los accesos a bienes y servicios que en un tiempo pasado no pudieron ser obtenidos. La minoría, quizá, los perfilará como la acción conjunta entre la vida contemplativa y completa en cuanto a nuevas necesidades se refiere. Se piensa, por cierto, en algunos sectores, que aquellos que promueven mayores garantías para todos y no sólo para un sector definido, desarrollan una política entrópica y abortiva del proyecto social, negándoseles la participación en las instituciones que, sirviendo a un concepto general de comunidad, atacan los problemas de una forma parcelada , individualizando a quien lo sufre y a quien lo inicia, posibilitando la regeneración del problema que se pretende atacar al necesitar de una institución que investigue y detenga al causante.

El bienestar económico se ha sacralizado, tomando fachada en el gasto suntuario y en las estratosféricas sumadas adeudadas, sea en el ámbito del comercio detallista o mediante la explosión crediticia que los bancos y las tiendas ligadas a bienes de consumo de primera necesidad han propiciado, casi sin mediar requisitos para el consumidor. La pobreza, en tanto, es castigada con la indiferencia y el olvido de una ciudadanía que vive más expectante de las ofertas que permitan alcanzar, aunque sea en parte, los arquetipos que definen la clase social a la que se pertenece, que de lograr mediante una propuesta común la erradicación de esa pobreza dolorosa en que viven millones.

Mientras algunos grupos políticos asociados al progresismo protegen el modelo "social" de políticas económicas (derivadas del cambio ejecutivo post-dictaduras), otras agrupaciones de origen conservador en lo económico y político, defienden los intereses particulares en la creación de riqueza, la concentración de la misma y la desigual distribución del ingreso. Muy a pesar nuestro, el denominado cambio de paradigma en el desarrollo de políticas ciudadanas inclusivas a partir de los años 90, siguen excluyendo a los mismos. Las instituciones político – militares que antaño gobernaron con ayuda de la coactividad, se desarrollan hoy bajo el alero de los estados de derecho, cuyo elemento principal es poner al Estado al servicio del individuo, auto limitándose en el ejercicio de su poder. De todas formas, si se cumpliese esta última afirmación, viviríamos en una sociedad en extremo realizada, enormemente eficiente en reconocer sus necesidades y sus fortalezas, toda vez que un cuerpo estatal se construiría mediante acuerdos y no con restricciones constantes a las libertades individuales, como lo es en estos momentos si tenemos que hablar de apoyo a la realización artística en todas sus formas.

El respeto hacia la naturaleza vegetal y animal esta hoy en su punto más bajo. Se caza y faena y se tala indiscriminadamente a razón del desarrollo urbano. Se endurecen los diálogos entre los habitantes de un mismo territorio, mediando diferencias de género, sexuales, religiosas y raciales. La violencia se desarrolla hoy como una acción cuasi tribal, siendo su territorio aquellas localidades periurbanas (sean parte de la ciudad o rodeándola, como es el caso de las localidades rurales) donde no se accede a una buena educación ni a las comodidades tecnológicas, herramientas que son distribuidas desde los centros (capitales) a la periferia (regiones limítrofes o cercanas a las capitales con escaso desarrollo). El Estado, en tanto, toma razón de estos conflictos en la medida que ocurren situaciones que impactan a la opinión pública, creando cuerpos legales que castigan severamente a los agresores, pero que, sin embargo, no intervienen sustantivamente en las instituciones sociales encargadas de la formación y ayuda a la comunidad. La asistencia se traduce principalmente en la entrega de insumos materiales, acciones que validan la supremacía del poder central por sobre la población periférica. Se extrañan las actividades programáticas serias que permitan un trabajo desde las localidades, que promuevan la autosustentabilidad y la educación para a par.

El centralismo, hace que la entrega de recursos, la creación y posterior aprobación de proyectos comunitarios sea una actividad engorrosa, casi innecesaria. La notoriedad es positiva si favorece al poder, pero negativa si subvierte las directrices de los gobiernos. Se protege el derecho a la diferencia, pero se es indiferente ante ella. Una situación que ejemplifica lo anterior, es la que viven dos grupos que podrían ser denominados antagónicos en mi país , pero que pese a ello sufren esta indiferencia y castigo por ser quienes de manera absolutamente equitativa. Me refiero a los mapuche y los homosexuales. A

ambos se les reconoce, pero no se les legitima. A los primeros, no se les permite luchar por los territorios usurpados en el periodo colonizador, avalado por numerosos gobiernos, pero no reconocido como error histórico. La persecución y encarcelación se da bajo las mismas agravantes que las aplicadas a un chileno común, no respetando su cosmovisión y cultura. A los segundos, no se les permite unirse civilmente[1] (art. 102 del Código Civil Chileno).La incapacidad de entender que la justicia está por sobre el derecho de unos pocos, es lo que no nos ha permitido avanzar al verdadero desarrollo.

La necesidad de redefinir las características de los peores terrores del hombre, es ahora imperioso. Debemos pensar que las formas de aplicación de la violencia son cada vez más especializadas, aunque menos notorias. Si en el pasado la violencia se relacionaba con acciones punitivas directas, eso cambia en las nuevas democracias, donde el control es total. La violencia entonces es la acción o falta de acción, que dirigida a una persona le daña total o parcialmente, causando distintos grados de alienación. Asimismo, presenta características ilimitadas de poder, privación del diálogo y confusión. En este nuevo tipo de violencia participan distintos tipos de organizaciones públicas o privadas encargadas de seleccionar, dirigir y obtener resultados.

Mientras que nosotros, los ciudadanos de la vereda, nos queda participar como consumidores dentro de un gran mercado de ofertas, cuya demanda depende del poder adquisitivo que ostentamos. Este, a su vez, dependerá de tantos factores como la oferta presentada, pero serán validadas mientras intervengan las observaciones de los expertócratas y las cámaras de legisladores, donde son discutidas las modificaciones a las remuneraciones, entregando orientaciones sobre lo que se podrá o no adquirir.

Pareciera que nuestro actual índice de satisfacción reside en la calidad de la administración que otros hacen de nuestro tiempo, nuestros bienes, nuestra vida. Al que administra su vida a placer, se le denomina revolucionario o loco, epíteto que han llevado todos aquellos que han legado algo a la humanidad. La vida se ha vuelto sinónima de actividades que realizar, pero no de posibilidades de elegir acciones a voluntad. Es casi imposible, aunque lo deseemos, objetar tales preocupaciones. Es inevitable pensar en qué sería del hombre actual si tuviera la oportunidad de sentarse cara a cara con sus anhelos pretéritos y su vida presente. Seguramente se daría cuenta que esta pleno de satisfacciones intermedias, donde el fin último siempre es alcanzar un fin estático, concreto, pero inalcanzable por la orientación de logro que se nos ha delegado, conducente al mercado y no al bien común.

Es obvio conjeturar que todo este desarrollo sistemático, parte de instituciones de base. Parece también obvio, que dentro de las instituciones de desarrollo y crecimiento social que tienen más poder de cambio y realización, están las instituciones educativas, motivo de análisis de este escrito. Aunque la enseñanza se nutra aún de forma mayoritaria en los modelos de enseñanza industrial (insumo- producto educado), donde la lógica alquimia existente entre talento y esfuerzo, es necesario dilucidar los otros matices que participan en sus ejecución.

Dentro de la próxima década, se espera llegar al nivel de los países desarrollados en materia tecnológica y educativa (principalmente a los que pertenecen a Asia Oriental), copiando sistemas que no dieron resultado en otras latitudes y entregando escasos recursos para que la investigación científica, obteniendo que la curiosidad más que un bien estatuido, sea un privilegio. En otras sociedades más avanzadas la investigación es un eje central dentro de las políticas gubernamentales, aunque los resultados obtenidos sigan decantando en unos pocos.

En una sociedad como la china, se desarrollan cada vez más proyectos donde la "comunidad androide" es la protagonista. Estas son entidades programadas con algoritmos que definen sus procesos de trabajo y eficiencia, relegando así a millones de personas a cumplir tareas cada vez menos complejas, menos físicas, pero imposibles de sobrellevar para la dignidad. De esta manera se entregan menores salarios (millones de personas viven con menos de 1 €: 650 pesos chilenos) a una mano de obra que ralentiza sus posibilidades de subsistencia. Este modelo de empresa es soñado para el neoliberalismo, so pretexto de entregar más trabajo y más oportunidades.

Es por ello esencial transformar los modelos formativos basados en la competencia aritmética del tener más o menos, en una educación para el espíritu que expanda las posibilidades de desarrollo. Desarrollar será cimentar para alcanzar la felicidad— entendida como expresión plena de la conciencia—, exaltada como logro y trascendencia del individuo , reconociendo que ese 'Otro' "… no es una alteridad

[1] El matrimonio civil, según nuestro Código Civil, "es un contrato solemne por el cual un hombre y una mujer se unen actual e indisolublemente por toda la vida, con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarse mutuamente"

lógica o genérica, una exterioridad 'numinosa', sino una alteridad de "carne y sangre", una alteridad radical, el otro hombre, concreto, que enfrento en la vida ordinaria"[2].

La educación y su responsabilidad mediadora en el desarrollo de esta alteridad como fuente inacabable de aprendizajes, toma aquí un cariz distinto al paréntesis positivista de los resultados. Es un fluir de fusiones intersubjetivas dadas en la aceptación primaria del unir en un mismo espacio dos o más cuerpos que renuncian al silencio que se ejerce como fuerza. Por esta vía acaba la vida del yo aprensivo, para dar paso al nosotros, trampa insoslayable para el solipsista

Es necesario avanzar desde una comunicación que vicia la voluntad, a una que la entienda como una reciprocidad, tanto objetiva como implícita, excavando más allá del mensaje oído, por tanto, donde el espacio para el significado consensuado aparece necesario al objetar aquellas instancias de un lenguaje que se muestra empobrecido dado su uso arbitrario y restringido. En definitiva, debemos mejorar nuestras expectativas en torno a las relaciones que estableceremos con otros, asimilando que existen trasfondos naturales, humanos, que no son percibidos y menos entendidos en nuestras relaciones comunicativas cotidianas. Por tanto, estamos impedidos de categorizar y excluir, pero sí obligados a conocer, aceptar y aprender. Para ello debemos integrar el desarrollo intelectivo autónomo, como la función adaptativa al medio social más importante, acompañados de las personas que estando o no en la institucionalidad social, política, educativa, son capaces de hacernos cambiar nuestro camino.

La graduación del conocer en la institucionalidad educativa, se desarrolla bajo una estructura organizativa que replica el modelo social. Así, posee un gobierno o dirección que aplica sus propias políticas; estudiantes- ciudadanos que interactúan y ejecutan tales políticas y por sobre todo, existe un criterio institucional para el sostenimiento de la convivencia, acción que hace posible su ser institucional. La coercitividad es acá proporcional al acto, conllevando el llevar desde muy pequeños el peso del reproche social. A partir de lo anterior, surge el develamiento de la institución escolar como instrumento político encargado de registrar las trasformaciones culturales y, sobre todo, conductuales dadas en esta convivencia , utilizando como herramienta una disciplina analítica sobre las variaciones de interés de la población infanto- juvenil, aplicando tenues modificaciones al contenido.

Cada vez son más las ciencias sociales que hacen un viraje de recursos e interés hacia este sector de la población. Trabajadores sociales y psicólogos, han sido los pioneros en la integración multidisciplinaria que hoy hace la educación con miras a un diagnóstico acotado de las condiciones de vida actuales. Esto no es para nada extraño, si pensamos que los niños y jóvenes se han convertido en protagonistas de primera línea en el manejo de las plataformas virtuales, sitial privilegiado para el análisis de la contingencia y la elección de fuentes de información que los hace participantes de primera línea en medios que no oponen criterios de permeabilidad. Este es un poder obtenido de manera totalmente gratuita, influyente y siempre en continuo cambio, capaz de congregar y disentir respecto a las decisiones tomadas por el poder central.

Los argumentos y nuevos consensos, han tenido en los últimos tiempos como grandes referentes a los estudiantes, quienes a través de las manifestaciones en pos de una mejor educación pública y subvencionada, han logrado posicionarse como un reconocido bloque social, obteniendo colateralmente remover los tradicionales enclaves políticos y la sociedad civil. Ésta última ha despertado y se ha sumado a sus propuestas elevando petitorios desde sus respectivos ámbitos de acción. Se comprende cada vez con mayor precisión, que la educación recibida ha sido concebida desde una arquitectura curricular que, más que prepararnos para la vida, nos sitúa en un ensayo de lo que debemos esperar como sujetos económicos y territoriales.

La disciplina escolar establece las condiciones de lo que en términos laborales es la rigidez del trato y la escasez de empatía que surge entre empleadores y empleados. Se tornan transversales entonces, la superioridad moral y el rol judicativo frente al error. En la escuela, no sólo se transmiten conocimientos: se prohíbe el movimiento, se regulan los espacios y el diálogo; las respuestas toman valor de acuerdo a respuestas siempre cerradas, objetando a quienes argumentan en libertad. Se busca congregar frente a un obsoleto absolutismo, siendo que la información es hoy más libre que nunca.

Entonces, aquella formula predictiva de las acciones que se ampara en la medición cuantitativa, se ve confrontada con estas comunidades de intercambio de la contingencia. Ya nadie es ajeno a lo que ocurre en el otro extremo del mundo y menos de lo que ocurre a unos pocos pasos. Entonces ¿Por qué desde el poder aún se promulga el forjamiento de "ciudadanos eternos", personas con una ubicación y

---

[2] (Fuentes, 2005:1)

talento definidos que, si llegan a generar un despertar a sus verdaderas necesidades, quedan en la más extrema indefensión? Nadie ayuda al hombre que desea trascender.

Creo que si reconocemos que a lo largo de la última década se ha incrementado notablemente el acceso a las comunicaciones, pero no así los caminos que llevan a obtener una cuota de participación que genere más participación (con una educación de calidad, acceso a cultura, gobiernos regionales autónomos y conocedores de su población) es debido a dos aspectos:

1) La interpretación dada a nuestra responsabilidad histórica: muchas veces situamos a nuestra vida como la gran oportunidad que tiene el entorno de comprender la mejor forma de vivir. Este atributo de creer que luego de nuestra intervención el mundo será diferente, que podemos generar cambios mayúsculos gracias a nuestro esfuerzo y dedicación, es parte de aquél concepto espurio que nos ha acompañado desde la niñez, juventud e incluso adultez; el ser "alguien en la vida". El no definir claramente que es lo que queremos, ya sea por indecisión o falta de conocimiento, nos mantiene en esta constante espera de buscar nuestra oportunidad, la que no queremos muchas veces que la obtenga otro. Con esto no deseo promover tal actitud egoísta, sino reconocer una característica del por qué de nuestra actitud poco participativa.

2) La nueva moneda de cambio ya no es el alimento ni el consumo de un bien de lujo. Es la comunicación, utilizada como herramienta de observancia, de placidez frente al poco ocio logrado o claustro de la voluntad, si se mantiene a través de medios invasivos de la privacidad. Entonces ¿a qué nos referimos cuando utilizamos el vocablo colectivo?

Un colectivo cualquiera (artístico, educativo, político), sólo subsistirá en la reunión efectiva de quienes se hacen llamar parte de él por un tiempo acorde a la concreción de sus objetivos. Quienes se reúnan no cumpliendo el objetivo que los unió, serán llamados sólo grupo afín, que congrega pero no concreta; que formula pero no actúa; característica de las sociedades donde la individuación recae sobre cualquier frente de lucha social y huella de estos tiempos donde las personas temen a la filiación , empero, anhelan el contacto.

Sostengo por cierto, que esta llamada sociedad de la información no es sino una réplica de la sociedad panóptica benthamiana, que controla y… "prescribe a cada cual su lugar, a cada cual su cuerpo, a cada cual su enfermedad y su muerte, a cada cual su bien, por el efecto de un poder omnipresente y omnisciente que se subdivide él mismo de manera regular e ininterrumpida hasta la determinación final del individuo, de lo que lo caracteriza, de lo que le pertenece, de lo que le ocurre[3]". Esta ubicuidad poderosa no es sino reflejo de la vulgarización del lenguaje que separa, congrega superficialmente y de manera sucinta, insuficiente para reflexionar en conjunto acerca de otros modelos de vida.

En los espacios educativos está la oportunidad de desarrollar un proyecto vinculante basado en un darse a otro que rechaza abiertamente el enriquecimiento del ego, sustrato humano inalienable, pero vencible en la apropiación de creencias comunes. Este darse no es un acto cualquiera, ya que… "se efectúa a escala del pensamiento… y promete, a través de su trascendencia, una posesión, un gozo, una satisfacción"[4].

Para concluir, entrego a ustedes esta propuesta que se enmarca dentro de lo que es el vivir la experiencia de una educación en coexistencia, óptica opuesta a una acción entre seres singulares que transitan bajo una permanente observación. Es una propuesta que cree en el sentir gregario del aprehender la experiencia y que rechaza su contrapropuesta del control dirigido de la moralidad y las acciones.

Es una visión educativa ciudadana y popular que se forja en la historia de las relaciones humanas—ámbito analizado ampliamente en este texto—, en cuya vehemente búsqueda del bien común da los espacios para el surgimiento de nuevos héroes comunitarios que puedan asumir la gran responsabilidad de luchar contra la exclusión económica y cultural que viven millones de personas en nuestro

---

[3] (Foucault, 2008 :201)
[4] (Lévinas, 1999:225)

continente, reconstruyendo el discurso social desde un *nosotros* sustentado en el tronco común de nuestros pueblos; una égida para el desarrollo de relaciones de acciones entre singularidades que promueven una forma de pensar y vivir de formas más pluralistas y tolerantes. Una escuela de los acuerdos que niega al silencio como práctica genérica, toda vez que promoverla nos acerca a algo… "bastante parecido a la estupidez[5]…" (Proclama Insurreccional de la Junta Tuitiva en la ciudad de La Paz, 16 de julio de 1809)

1.- Educación para la Individuación

Para comenzar con este aparatado, creo necesario volver a una idea clave expuesta en la introducción, a saber: la escuela replica el modelo social en su estructura organizativa. Esta afirmación no goza de dobles lecturas, pero si esconde en su núcleo varios análisis que son necesarios de extrapolar.

La escuela es una institución social y política encargada de diseñar cronogramas de acciones que van a ir en directo beneficio de la institución que diseña, como de las personas que acuden e interactúan con ella. Ahora bien, los proyectos educativos de cada institución se valen de la presunción de que aquél que ingresa a la escuela necesita "ser alguien" capaz de cumplir con las expectativas que la sociedad hace descansar en ella. Asimismo, existe la presunción de que los estudiantes al ingresar al sistema educativo tienen el deber y responsabilidad de llegar a ser lo que la institución escolar —logrado a través de su proyecto educativo—, manifiesta como objetivos. Quienes educamos en sectores de alta vulnerabilidad, sabemos que tales expectativas se cumplen en un pequeño margen, replicando generación tras generación aquella resignación que cierra las puertas a elegir con libertad una actividad que entregue seguridad y bienestar.

Esto es en parte la consecuencia de un discurso educativo construido bajo una semántica abiertamente ambigua. En su análisis, se puede distinguir un afán de equiparar lo axiológico y la reflexión moral del hecho educativo, con el desarrollo de contenidos del saber hacer, orientado a la competencia individual. Claramente, existe la necesidad de desambiguar este modelo, en base a reflexiones dialogadas que incluyan a todos los afectados por el curriculum, dirigidas a crear acciones propias a la localidad, ya sea por alguna necesidad establecida o por algún interés común.

Al contrario del ordenamiento curricular, donde se pueden observar algunos de una ideología implícita que promueve la individuación, esta reunión de intereses promovería los diálogos tolerantes y una identidad basada en el reconocimiento de las habilidades y competencias de cada asistente. En definitiva, una actividad cívica de riqueza infinita. Es claro que este panorama ideal será alcanzada al sobreponerse a las normales fracturas que existen en todo dialogo, que busca implacablemente a quien pueda dirigirlo.

Debemos cambiar esta necesidad de recordar y celebrar los hechos de mayor riqueza cultural como producto de las acciones individuales. Es muy común notar, que al momento de traspasar a los educandos la memoria histórica de un pueblo, se le adjudican las principales acciones de " la trama" a un solo individuo. Esto no es algo azaroso, puesto que "la construcción de esta memoria parte de la base interpretativa decimonónica, la cuál responde necesariamente al proyecto de una modernidad que viene aparejada con el desarrollo del liberalismo, la concepción del progreso económico, la exaltación del racismo"[6], etc.

Mientras tanto, cuando se trata de explicar el desarrollo gregario no se le escenifica de una forma positiva si nos referimos a participación y acción, sino como culpable de las revoluciones sociales provocadas por las repetidas crisis que ha sufrido el modelo neoliberal desde su nacimiento. Tal como los conquistadores españoles justificaban la opresión como medida de evangelización, los nuevos conquistadores justifican y apoyan las determinaciones que los gobiernos de turno ejecutan para mantenerse en el poder, lucha sempiterna.

La búsqueda por el bienestar, es una lucha que le pertenece al pueblo. El que no lucha, es porque está vencido o tiene todo lo que necesita para seguir en el poder.

---

[5] (Galeano, 2007:cita introductoria)

[6] Profesor Alex Ovalle Letelier, estudiante del Doctorado en Historia de la Universidad de Chile, Ayudante de la Cátedra "Historia de América y de Chile: La formación de la Sociedad en la misma universidad.

2.- La historia como herramienta de enseñanza antigregaria

Cuando se enseña la historia en la escuela, se lleva a cabo como un proceso de jerarquización de sucesos que deben ser explicados de acuerdo a una estructura temporal. Los sucesos a, b y c, son trasladados a las unidades de contenidos en una estructura asinérgica. Pese a que esta imposibilidad de ver el todo más allá de una simple suma de partes no impide el desarrollo de inquietudes en los estudiantes, el interés por discutir la historia como construcción desde las élites esta explícitamente objetada. La historia en su diseño educativo, es traspasada al colectivo como una narración que se espera sea igualada e imitada con el fin de mantener una nación pasiva, aunque lo cierto es que… "la idea de una nación compacta, homogénea, sin fisuras, pasa por alto la multiplicidad de los que coexisten en ella y sus inevitables diferencias, que configuran adscripciones incompletas y pertenencias litigiosas" (García de la Huerta, Marcos, p.12)

Establecida la imposibilidad de igualar a la población al modo de un régimen autocrático, el curriculum nos presenta la posibilidad de homogeneizarnos en el llamado "carácter nacional". Con este carácter, nace una búsqueda por alcanzar un ser con otros que ostenta la esencia de lo que definiré como un "patriotismo vinculante y practicante". Con esta definición distingo el sentimiento libertario y gregario que representaron en el siglo XIX para nuestra América personas como Simón Bolívar, Rodríguez y San Martín, de lo que es hoy la actitud beligerante en que han caído algunos de nuestros países al desconocer los tratados alguna vez suscritos. La palabra ilegitimidad ha llevado estas discusiones a instancias internacionales, en vez de buscar la unidad que nos posicione como un continente rico en historia, costumbres, idioma, etc.

Esta pérdida del rumbo, en una visión pretérita negativa de los hechos, precisamente porque se aborda en detalle las acciones del héroe, representante del sentir de la nación. Aunque la conclusión parezca obvia, me parece necesario plantear que las atribuciones u omisiones realizadas al héroe no son gratuitas de ninguna manera, sino parte de la construcción histórica encargada a unos pocos y delegada en su realización a la escuela.
Es por ello que he decidido ahondar en su respuesta a través de un sub – capítulo, para de esta manera no pasar por alto elementos que podrían darle al texto una mayor riqueza.

2.1 ¿El héroe en el curriculum escolar: de narración popular v/s narrativa de las élites?

Antes de responder la pregunta, es preciso hacer una distinción. Lo primero, es aislar al héroe como concepto que puede ser llevado al análisis de dos maneras:

En el primer análisis, está aquél héroe que por su acción u omisión dejó registros territoriales, es decir, fue parte de los hechos que llevaron a designarlo como cabeza de un movimiento donde fue apoyado y por qué no, querido, por un gran conglomerado de personas. Este representante del pueblo, no tiene un gran patrimonio posible de ser estudiado académicamente, encontrándose su mayor fortaleza en la expresión boca a boca de sus acciones que han tomado ribetes de hazaña. En el segundo análisis está la figura del héroe que se ve fortalecido por la pericia de un historiador, en cuyo lenguaje extemporáneo a los hechos, limita los conocimientos que el pueblo obtendrá de él utilizando un fuerte lenguaje alegórico. Es un historiador proselitista, que toma posición frente a los hechos, entregando a la comunidad una verdad obstruida y por tanto, inmóvil, definida.

Aunque hoy el acceso al conocimiento histórico es bastante amplio, gracias a la nueva savia de historiadores y a otros grandes historiadores que jamás han dejado de aportar a la investigación (destaco en especial a la corriente de la "Nueva Historia Social", que se irguiera con fuerza hace ya más de una década con Gabriel Salazar) no podemos darnos por satisfechos en nuestras inquietudes por el conocer. Las bibliotecas necesitan estar completas de historias más acotadas, acerca de la vida de la gente que hace historia porque busca el bienestar y porque se esfuerza por que otros trasciendan por ellas.

El héroe, es una persona de carne y sangre idealizada principalmente por sus acciones temerarias. La personalidad muchas veces se deduce, porque en escasas ocasiones se nos dan a conocer detalles específicos de ella, con excepción claro está de los contemporáneos, quienes dejaron evidencias gráficas, en sonido e incluso visuales. Ese actuar puro, vehemente, que lo abstrae de lo común, es lo que alimenta a las narraciones populares y hace de este protagonista una persona tan amada como odiada. Vienen al recuerdo Ernesto el "Ché" Guevara, Manuel Rodríguez, "El Guerrillero", Emiliano Zapata, entre otros; caudillos que con su valiente enfrentamiento al discurso autoritario, dejaron una estela de admiración entre las actuales generaciones, transformándose en respuestas a la inquisitiva necesidad de definir y abrir los caminos de la libertad.

Se es héroe en la medida que los registros históricos penetren en el alma de un pueblo , pero aún más si llegan al libro y el cuaderno del estudiante que se verá en ellos impelido a construir su propio camino a la perpetuidad, tomando y legando las palabras que otros depositaron en él y al definir su propio bastión de lucha. En conclusión, la figura del héroe del pueblo, jamás será inconmovible, porque esta pleno de calidad humana, que trasciendo cualquier cualidad entregada por unos pocos para mantener el nexo nación, pueblo, país. Si su historia no trasciende, será gracias a la enseñanza vertical de aula y pizarrón de ayer y hoy, forma que nunca acallará el relato que nace prolíficamente de las personas en tránsito; aquellas que niegan la posibilidad de convertir sus ideales y reivindicaciones en simples líneas de un clímax dramático.

En un polo opuesto, un sistema educativo reflexivo y contextualizado, vería la enseñanza de la historia como una oportunidad para debatir acerca de las acciones que conforman el sentido del ser-ahí de una ciudadanía siempre bullente de ideas, emociones, dudas e incertidumbre. Creo que de esta manera se lograría formar personas de una moralidad distinta al deber ser, llana a los acuerdos y al diálogo; de una gran fortaleza intersubjetiva y habilidades discursivas que les permitirían ir en defensa de un progreso cimentado en la búsqueda de los equilibrios más que la uniformidad de criterios y, donde la libertad sea conciencia plena y no un tipo de silencio perteneciente al discurso de la individuación neoliberal.

3.- Reflexiones éticas para un enfoque educativo comunitario

En este punto del texto, incursionaré en una propuesta que tenga como objetivo la reorientación del modelo educativo, desde su actual inflexibilidad para cambiar el modelo curricular pro industrial manejado por expertócratas, a una visión de educación comunitaria, entendida como aquella que se desprende de una orientación laica (no laicista) y pluralista. Ahora, es necesario diferenciar los fundamentos de una educación desde una ética laica, de la que podría sostener una mirada laicista.

El laicismo niega cualquier postura cercana a la fe religiosa. En esta acción, negar va mucho más allá de coartar la posibilidad de ejercer un derecho. Su consecuencia quizá más evidente, es caer en una acción restrictiva con quienes piensan diferente, creando un ambiente de intolerancia frente a quienes han elegido una educación cercana a cualquier dogma religioso.

Una ética laica en la escuela, es la posibilidad cierta de un diálogo generoso en argumentos y en sentimientos de esa alteridad "de carne y sangre" de Lévinas. Se podría pensar, de acuerdo a lo anterior, que la calidad de los argumentos sería suficiente para definir una apertura comprensiva hacia los demás. Aun así, creo que esto no cumple con los requisitos para ser llamado apertura. Estimo necesario complementar esta apertura del encuentro puro, con una *legitimidad en espejo.* Tal legitimidad consiste en llevar a la conciencia la reflexión de que todo ser humano nace en igualdad de condiciones y necesidades, sean estas espirituales o materiales. Por tanto, en el territorio escolar, lo que hace la diferencia es la premura que cada uno asigna al cambio de sus patrones interpretativos para aceptar que, por más que nos encontremos diferentes, ha sido la suma y no la resta de propuestas la que nos ha llevado a vivir como lo hacemos, por cierto, desde los tiempos arcaicos. La interpretación es aquí, la síntesis reflexiva que da sentido al entorno que cambia constantemente, gracias a la detención de mi propio fluir.

Ahora, contrariamente a lo que se argumenta hoy en relación a la responsabilidad de los educadores en la generación de inquietudes para la movilidad intelectual, hay que establecer que estas formas de interpretar pasan en gran medida por la apropiación de lenguajes diferenciados. Mientras las

élites gozan desde muy pequeños de una solidez argumentativa propinada por su capacidad económica una mayor cantidad de cultura y conocimientos actualizados, ya sea por los medios adquiridos o la empiria, el sector de la población que crece privado de tales beneficios debe someterse a la calificación de las pruebas psicométricas y otros test, desestimando sus experiencias anteriores, sometiéndola a clases especiales de nivelación cultural, entre otras acciones. Este sistema prolifera entre las escuelas pobres descartando de plano el que alguno de ellos llegue a ocupar un sitial de poder en el sector público y privado, pero que si obtendrán de seguro como recompensa un salario variable de acuerdo a la especialización recibida y un estado de resignación ante la comparación de condiciones que lo llevaron a estar ahí y que les llevan a pensar que tienen lo que se merecen.

Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron realizan una extensa crítica a esta visión de la educación cuando quisieron demostrar en uno de sus textos que:

> " Las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares — culturales, económicas y de vinculaciones sociales— los colocaba en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar "igualitaria", que valoraba positivamente las sensibilidades , predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como "nuevas" para todos, pero que algunos ya poseían"(Sidicaro, 2004: XIX)

En definitiva, es imperante construir teóricamente desde las localidades, con un ciudadano situado, pero no estático, que permita la acción y difusión intelectual. Donde la vida moral sea una preocupación de cada quién y no ya de instituciones especializadas en el control del espíritu. Tenemos que ser capaces de enfrentar estos procesos de desigualdad con un Estado que tenga como principal preocupación a los niños y jóvenes, descentralizando e incluyendo nuestros intereses y preocupaciones y ampliando la participación de quienes no han sido invitados a las redes de cambio social avocadas a disminuir estas brechas interpretativas.

La escuela como organización social, perteneciente al contexto donde se inserta, debe promover el desarrollo de programas posibles de concretar , generando los espacios para que padres y tutores empleen sus instalaciones como escuelas populares , donde la retroalimentación vaya mucho más allá de la simple capacitación recíproca, sino que apunte a la formación de lazos humanos de reconocimiento a la finitud del individuo y la absoluta trascendencia que tiene el estar juntos en un mismo camino al aprendizaje.

4- Sobre el pueblo, la libertad y la educación emancipadora

En este punto del texto, querría desarrollar la idea de emancipación como propuesta ineludible de un proyecto educativo humanista y popular, cuyo acto fundacional es el reconocimiento de los otros en la reciprocidad del lenguaje y la acción conjunta, logros de un entendimiento simétrico y desprejuiciado. El carácter de este concepto reviste, desde mi perspectiva, el que sea incluido en una categoría semántica *de* doble entrada: pues entrega la inherente posición humana hacia la búsqueda de un sentido de libertad, como asimismo, levanta las alertas acerca de las condiciones que llevan a su encuentro. Nadie busca emanciparse de un vivir pleno, pero todos, en la medida que conservamos nuestra dignidad como seres enriquecedores de la experiencia social, nos opondremos a una vida desvirtuada por el miedo y a la inclinación de unos pocos por los silencios dirigidos.

Los conceptos de libertad y emancipación se entreveran en el surgimiento de necesidades pertenecientes a un colectivo. Una de ellas, es ejercer el derecho establecido por los regímenes democráticos en la elección de un gobernante, o bien, como una lucha frente a un sistema de características totalitarias. A este último sistema lo ubicamos dentro de lo que no queremos vivir como sociedad y como fundamento inexorable del por qué vivir en libertad va más allá de la acción individual.

4.1 La libertad individual y el desarrollo del mercado

Quienes defienden el modelo neoliberal, propinan un sinnúmero de ventajas que este poseería por sobre cualquier otro sistema económico: la libertad para emprender, para comprar entre varias ofertas de un mismo bien, vender este bien a un precio justo, etc. Sin embargo, las personas que actuamos en la vida económica sólo como consumidores de estos bienes, sabemos que esta justicia es en realidad una variación de los factores productivos. Quienes producen o tienen poder de compra, pueden adecuar la cantidad de mano de obra que necesitarán para producir o vender un bien determinado, el valor asignado a la compra de la materia prima de este bien (la cual generalmente se importa en el caso del sector textil y el tecnológico) ; o bien, en el caso de los micro empresarios, cuanto pagarán a estos por un producto terminado que luego revenderán en sus estanterías y vitrinas a un precio que supera muchas veces al triple del valor pagado al productor. Este es el trasfondo de la libertad económica.

En su libro *Liberalismus*, Ludwig Von Mises, plantea un modelo de *democracia económica de mercado*. En este modelo, Von Mises transforma al individuo que anhela participar de la construcción de la sociedad, en un cliente que exige ser satisfecho por un mercado cuya meta es satisfacerlas. Ésta no es más que la superposición del sistema mercantilista a las demandas de las personas, cuyas ambiciones son creadas por este omnipresente mercado y luego recreadas, adornadas por los medios publicitarios y entregados a la comunidad como aquél "Soma" de Aldous Huxley, droga que llevaba a los protagonistas de "Un Mundo Feliz" a un clímax de felicidad. Huxley ya anticipaba que la sociedad humana ya no podría vivir sin esta necesidad de vivir artificialmente feliz.

Entender el proceso por el cual se nos sitúa, ya no como comunidad, sino como una masa de consumidores, es sumamente importante si queremos aproximarnos a la lógica neoliberal y su modelo democrático económico. Para tal efecto, propongo entender la operacionalización del modelo democrático económico en Chile, bajo la dictadura del general Augusto Pinochet.

A finales de la década de 1970 y principios de los 80, Pinochet entrega la administración económica del país a los llamados "Chicago Boys", economistas que egresan de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para especializarse en la Universidad de Chicago. Bajo el alero teórico de Milton Friedman, recordado por sus adherentes hasta hoy como el padre del neoliberalismo chileno, regresan al país con un paquete de medidas económicas, conocidas como "el ladrillo".

En ese entonces, el pueblo chileno aún no se recuperaba de un traumático golpe militar, ocurrido un 11 de septiembre de 1973. Desde un modelo socialista- allendista, Chile pasa a convertirse en una sociedad militarizada y profundamente polarizada en lo ideológico, económico y en la forma de plantearse ante la convivencia. Pasamos de ser un pueblo con diferencias claras y manifiestas en el espacio público — territorio de agrupamiento y resolución de las diferencias en democracia— a ser una masa subyugada por una junta de generales en jefe que se determinó a eliminar toda influencia marxista con un proceso sistemático de persecución , captura y en muchos casos, muerte. Lamentablemente, no fuimos los únicos afectados de nuestra América por delitos de lesa humanidad. En Argentina, Perú, Uruguay, Paraguay, Brasil, sufrían el mismo dolor e impotencia ante una persecución de buscaba demonizar la participación social del pueblo.

En medio de estos vejámenes, la clase social chilena dominante y los asesores civiles del gobierno, sostenían un discurso que transmitía un mensaje de prosperidad al país, mientras en muchos lugares se hacían serios esfuerzos por tener un plato de comida. Son tristemente celebres "las ollas comunes", implementadas por los pobladores de barrios y campamento. Esta fue una muestra contestaría frente a la desigualdad, que además tuvo la capacidad de hermanar y fijar un objetivo común. En tanto, otros seguían gozando de la bonanza al estilo europeo.

En aquel tiempo de programación ideológica, se conjuraba un poder basado en la propaganda y la instrucción.

4.2 Sociedad y Pueblo

Después de este proceso en donde se limpió la imagen de lo ocurrido mediante la utilización de un lenguaje positivista-económico, una parte de la población vio en el aburguesamiento de sus costumbres aquella dignidad que la tiranía de la riqueza jamás les había dejado alcanzar. Por este motivo, una parte de la población perteneciente al otrora pueblo luchador y combativo de los 60 y 70, convirtió su lealtad a los principios democráticos en un recuerdo que soslayaba de plano su participación en cualquier movimiento. Se temía desaparecer en cualquier instante y no dejar huella.

El permanente miedo de recuperar los espacios públicos, se hacía patente en cada esquina de un país sin direcciones donde llegar y sueños que cumplir. A principios de la década de 1980 nace la disidencia armada en contra del régimen. Más que asir la bandera de la lucha por la restauración de la democracia, su propósito era encender los ánimos y las conciencias de quienes ya habían olvidado que era ser libre y soberano junto a sus iguales. El Frente Patriótico Manuel Rodríguez, el MIR y otros grupos menos organizados, hicieron ver el descontento existente en amplios sectores de la sociedad. En estos movimientos participaban intelectuales y trabajadores de manera concatenada. Nuevamente, el miedo a lo popular, a este soberano del discurso decidido y acciones reivindicativas contra la siempre presente desigualdad, se hacía patente en los grupos conservadores. Así, se dejaban ver las primeras fisuras en las antes impenetrables murallas que, hasta fines de los 70 y principios de los 80, fueron insalvables.

Ahora bien, si queremos entender el modelo neoliberal que llega para quedarse en los 70, debemos entender el pensamiento de Joseph Schumpeter. Éste economista austriaco, alumno de Von Mises, es pieza fundamental para entender el modelo de democracia económica. Ello, porque se elimina de su estructura semántica cualquier posibilidad de transformación a una democracia participativa—como se esperaría de un modelo que propugna las libertades individuales— y con ello, se dejan a un lado los principios de la teoría clásica de la democracia.

Schumpeter se aislaba de las posiciones colectivas, debido a que creía firmemente en que la masa actuaba siempre de manera irracional y fanática. Así, el economista nos dice: "siendo indeterminada, la democracia no corresponde a su significación lógica, a saber el gobierno del pueblo para el pueblo, pues hay una imposibilidad práctica de que lo sea. El pueblo es incapaz de actuar como comisión legislativa y como poder ejecutivo[7]"

Esta visión schumpeteriana goza, según mi criterio de una clara contradicción. Explico a continuación:

Los hombres y mujeres constituyen en su comunión valores y preceptos que les permiten mantener una capacidad reflexiva y crítica. Esta capacidad parte de procesos introspectivos, o bien, de las relaciones y reflexiones cotidianas. Por tanto, el pueblo como ente popular, es una reunión de introspecciones y reflexiones de lo social, donde se dan los espacios a las virtudes humanas dentro de una identificación reciproca de necesidades materiales y afectivas. La élite, en tanto, sería aquella minoría social , que enterada de sus medios de acción, genera los insumos necesarios para una constante *poiesis* de nuevas condiciones de *poiesis* neoliberal. Ésta condición no es la generación de dinero; es la generación de poder.

La sociedad es el pueblo y el pueblo deviene generación de reciprocidad. Por tanto pueblo y sociedad son parte de un mismo concepto, reciprocidad, condición sin la cual ninguna democracia se puede sostener en el tiempo. De esto se desprende que, si la sociedad se mantiene en equilibrio, entonces, no es gracias a la élite, sino a las bases democráticas de los pueblos, quienes, siendo mayoría social — mayoría gobernada por unos pocos— mantienen la sinergia social, dándole valor a su trabajo y sobre todo, a quienes están y estarán en el futuro

4.3 - Educación humanista y popular como derrotero hacia la emancipación del oprimido

---

[7] (Zylberguer, 1986:117)

Hoy la educación es una lucha y no ya un arte ejecutada por maestros dedicados a la pedagogía del amor y el reconocimiento del otro. Más bien, ha devenido entrega técnica de contenidos debidamente clasificados y evaladuos ex ante por instituciones ministeriales dedicadas a supervigilar la consecuencia de tales contenidos. No obstante, y pese a estos enormes esfuerzos económicos destinados a un mejor enseñar, este diseño esquemático y ambicioso en sus objetivos, no ha encontrado resultados auspiciosos al momento de evaluar. Esto encuentra su explicación en el hecho de que la pedagogía no es un acto de anticipaciones técnicas, sino una labor que da cuenta de la humanidad que nos envuelve al presentar una lucha contra nuestros prejuicios, contra los juicios de los demás y la fuerza (sea física, psicológica) ejercida por unos pocos.

En definitiva, educar es un acto humanizante y emancipador, en cuyo seno se levanta una máxima que nos dice que es mejor buscar una forma de enseñar que sea relevante y significativa para la absorción de las dudas que provocan confusión y silencio , que crear dudas irrelevantes por no saber enseñar. El que es enseñado desde esta perspectiva, se emancipa hacia un objetivo colectivo y nunca para darse este privilegio a sí mismo, toda vez que esto significaría alienarse voluntariamente al coloquio reducido del deber ser capitalista, donde lo importante es demostrar una condición social siempre atractiva frente al mercado.

El emancipado, deviene en ser transformador de un entorno de irregulares condiciones para la vida digna, situándolo enfrente de quiénes no se atreven a pensarse a sí mismos en escenarios menos constrictivos. En esta capacidad de cambiar nuestra postura frente al mundo, cerramos las posibilidades de caer en un estado de resignación e inocuidad ante la vida al enfrentarnos a nuestros miedos.

Para ello, creo que es imperioso romper con el instruccionismo modificado en el que se encuentra la educación formal de hoy. Pienso que de esta manera practicaremos y hablaremos de una educación popular en nuestra América, relativizando la palabra éxito escolar , entendido hasta el día de hoy como un determinado procedimiento intelectivo frente a sistemas evaluativos.

La educación tampoco puede ser un compañero de la economía; más bien su razón para modificarla y actuar concretamente en ayuda de quienes no han podido a optar a ella

Por tanto, postulo necesario educar tanto en saberes como en ciudadanía, permitiendo que en el futuro se desarrollen diálogos que tengan nuevamente al bien común como polo de desarrollo, donde se den las confianzas necesarias al pueblo para que participe en la legislación y ejecución de las políticas acordadas. Es necesario crear representatividad frente a la minoría y equiparar sus fuerzas a través del pensamiento lúcido y altruista.

Debemos ser tenaces y valientes para promover esta emancipación, que nos dice que “es mejor morir de pie que vivir toda una vida arrodillado”.[8]

Reflexiones finales

Cualquier limitación al arbitrio personal, puede reinstaurar los cimientos de una sociedad donde la centralización del poder, la supresión de la opinión y el autoritarismo estanco, fortalecen el temor a orientar una búsqueda en consecuencia con nuestras necesidades. Sin duda, éstas pasan más por aquello que nos falta por saber , que por lo que nos falta por adquirir. Marx, analizaba desde una perspectiva económica— lo que yo llamo— una regulación de ansiedades frente a la oferta. El liberalismo y su decantación actual , no es más que el derecho a prepararse frente a una guerra del tener, usada como trinchera frente a la incertidumbre del cambio económico como principal camino a la individuación.

Es tiempo que demos un vuelco a esta concepción competitiva y creemos las condiciones para que la represión no sea sino la propia indecisión, luchando por transformar las alianzas de poder en mayores beneficios para la comunidad. Debemos ser parte de todo proceso que conlleve un cambio, para no transformarnos así en insensibles partícipes de una vida fragmentada, presa de sus propias ansiedades.

[8] Zapata , Emiliano (1879- 1919)

Las instituciones educativas pluralistas y laicas, abiertas al tránsito de toda la comunidad con sus diferentes expresiones y riqueza cultural, abren un camino de esperanza frente a todo dogmatismo. Visualizo de esta manera el poder construir una ciudadanía que enfrenta sus errores pasados y construya un futuro más asertivo e integrador, donde no se limiten los diálogos por temor a ofender una memoria colectiva controlada por unos pocos. Es tiempo que veamos la historia como construcción social basada en el reconocimiento de otros como iguales.

Sólo así seremos hombres emancipados de nuestros miedos, de nuestras amarras a un modelo económico que nos invita a separarnos de los otros en una confrontación permanente y asimétrica. Es necesario transformar este lenguaje de terminologías especializadas en acciones concretas, aterrizadas y asibles a todo contexto cultural, propiciando la participación de un pueblo que respira y reflexiona por los suyos y lo que le pertenece respecto a sus derechos y obligaciones. Lo anterior sólo logrado por una educación que promueva el rechazo inmediato a ideologías separatistas y elitistas, impulsadas por gobiernos manejados por la agresión e incomprensión de un pasado no olvidado, pero si aprendido.
Quiero terminar este escrito, tomando algunas partes del último discurso del Dr. Salvador Allende, pronunciado ese trágico 11 de septiembre de 1973. Deseo situar éstas palabras como lección hacia quienes se han rendido, hacia quienes han perdido la esperanza de poder construir una sociedad de acuerdos y de mayor justicia social. Cito:

"La historia es nuestra y la hacen los pueblos"… afirmación de nuestro ser llano a lo colectivo, perdido en parte en estos tiempos de individualismo y centralismo.

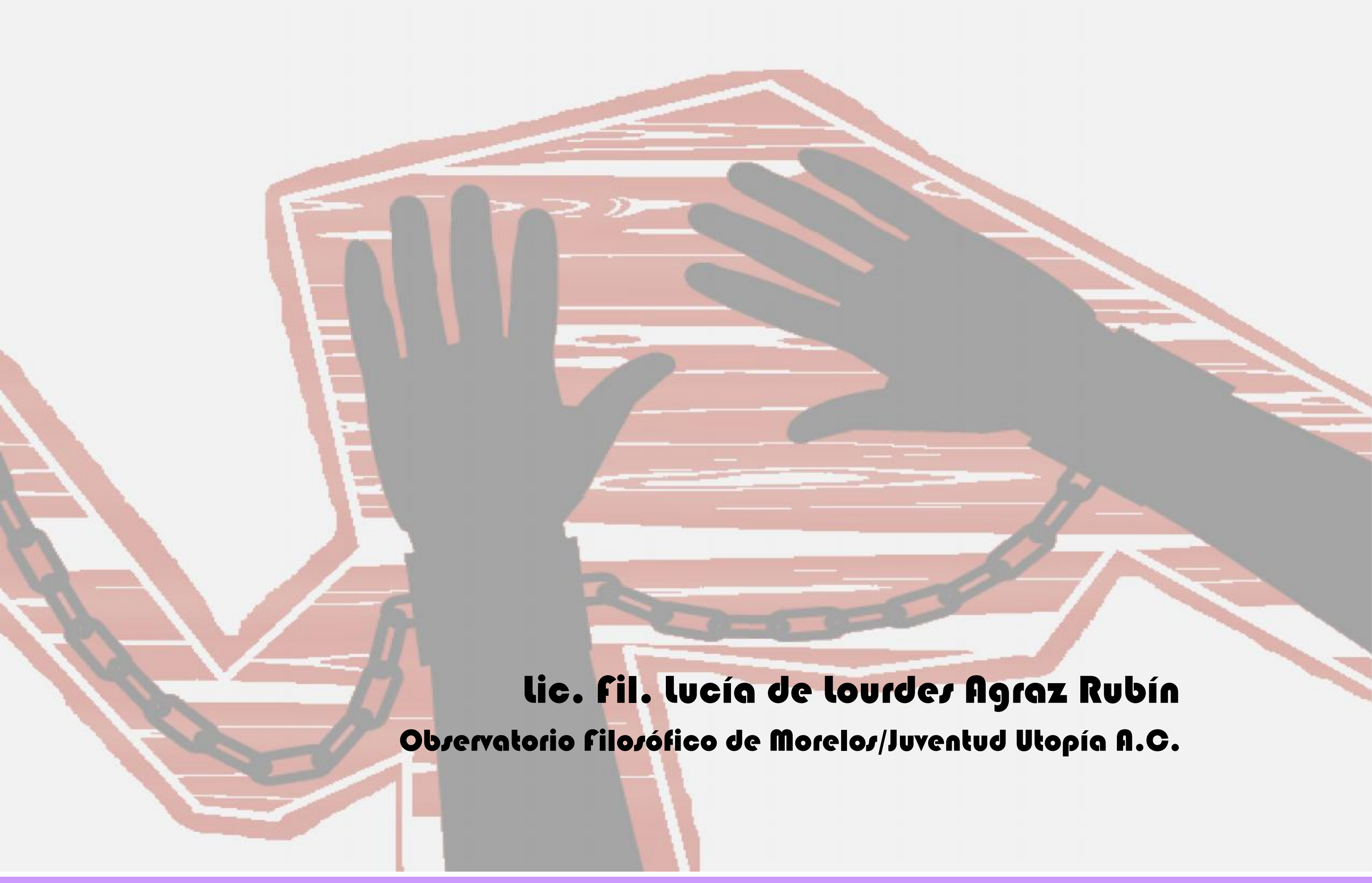
Bibliografía

- Fuentes, Juan José (2005) , La ética como traumatismo del otro, Chile, Revista del Grupo de estudios Emmanuel Lévinas; n° 1, Universidad de Chile.
- Lévinas, Emmanuel (1999), De Dios que viene a la Idea, España, Caparrós Editores.
- Galeano, Eduardo (2007), Las Venas Abiertas de America Latina, Pehuén Editores.
- Foucault, Michel (2008), Vigilar y Castigar, Siglo XXI Editores.
- García de la Huerta, Marcos (2011): República, Liberalismo y Democracia, Chile, LOM Ediciones.
- Sidicaro, Roberto (2004), Los estudiantes y la Cultura de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Zylberger, Jacques (1986), Schumpeter. Capitalisme, socialisme et démocratie, París, PUF.
- Salvador Allende Gossens, último discurso pronunciado en el Palacio de la Moneda, 11 de septiembre de 1973.

Webgrafía

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "La familia: Matrimonio Civil".

Una escuela para la emancipación, una escuela para Latinoamérica



Lic. Fil. Lucía de Lourdes Agraz Rubín
Observatorio Filosófico de Morelos/Juventud Utopía A.C.

> «La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.»
>
> **Paulo Freire**

La educación no es un privilegio, sino un derecho por el que todavía hay que luchar de manera indispensable en la realización de la justicia para los niños y jóvenes de Nuestra América. No es una mera cuestión de aumentar la matrícula o la escolarización, sino de brindar una educación para el pueblo en beneficio del pueblo y no del capital. Esto es una cuestión que debe ser abordada si se plantea la educación para nuestra Patria Grande como lo pensaba José Martí o una educación revolucionaria como la pensaba Ernesto Che Guevara. Es importante recalcar lo anterior, porque si bien, en los sistemas educativos implantados bajo el neoliberalismo se ha ampliado la igualdad de oportunidades educativas, esto no se ha traducido en igualdad social. Habrá que preguntarse lo siguiente ¿Qué escuela necesita Latinoamérica? ¿Cómo la construimos desde el pueblo, desde las *humanidades populares*?

El presente trabajo se desarrollará en dos partes. La primera parte elaborará un análisis crítico de la educación implementada por el neoliberalismo en Latinoamérica evaluando el currículum, prácticas docentes y la evaluación estandarizada, así como las técnicas impuestas a través de la escuela para reproducir la desigualdad social y la visión mercantil. La segunda parte desarrollará la propuesta de una educación y escuela al servicio del pueblo a través de un modelo de pedagogía crítica, la idea de desarrollar una educación para forjar la identidad latinoamericana en las bases de la visión pedagógica de José Martí y Ernesto Che Guevara. A partir de esta línea se establecerá una aproximación al modelo de escuela para la emancipación y la autonomía de los pueblos de Nuestra América.

Educación, desigualdad social y hegemonía

América Latina es la región que muestra la mayor desigualdad de ingresos en el mundo. Es cierto que hay una directa relación entre el nivel de estudios alcanzado y el ingreso económico, sin embargo, aunque hoy en día, los niños de nuestra región logran cursar más años escolares, los índices de pobreza no han disminuido, sino que se han incrementado. En 2012, en México, la pobreza aumentó de 48.8 millones de personas a 52 millones, es decir del total de la población que era pobre y que representaba el 44.5% ahora representa el 46.2%. Asimismo aumentó el trabajo infantil y, desde 2011, la canasta básica aumento en un 46%, por lo que 23 millones de personas padecen de pobreza alimentaria.[9] Considerar cifras como las anteriores nos permite analizar la pregunta que Fernando Reimers hace en su estudio *¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?* Destacamos que el texto de Reimers continúa vigente para declarar que para generar igualdad social se requiere mucho más que brindar escolarización.

Una serie de datos demuestran que el sistema capitalista no tiene el objetivo de emancipar a los oprimidos, sino de utilizarlos para sus fines. Algunos de estos datos son los que indican el incremento de la pobreza, o los datos que confirman que con el 1% que el mundo gasta en armas se podría garantizar que todos los niños del mundo estudien o que mil millones de personas entraron al siglo XXI sin saber

---

[9] Pulso Ciudadano, 52 millones de personas viven en pobreza en México. Aumenta el índice de 44.5 a 46.2%, 9 Febrero de 2012 URL: http://pulsociudadano.com/2012/02/52-millones-de-personas-viven-en-pobreza-en-mexico-aumenta-el-indice-de-44-5-a-46-2/ Fecha de consulta: 10 junio de 2012.

leer o escribir y existen 246 millones de niños que son explotados, de los cuales 171 trabaja en situaciones de riesgo. Es por esto, que pese a las autofelicitaciones del sistema por haber aumentado la matriculación escolar, habrá que evaluar si la escolarización es lo mismo que *educación* y preguntarse si ¿La escuela en Latinoamérica está cumpliendo con la labor de generar justicia?

Toussaint explica que tras la crisis de la deuda externa de los 80's como consecuencia del diseño orquestado desde Washington para controlar a una Latinoamérica de izquierda, se ofreció una restructuración de las economías dejando a un lado la preocupación por la equidad en los programas educativos para niños de diferente origen social y lanzando la idea de la "competitividad" y "eficencia" como nuevos objetivos. En el siglo XXI podemos constatar cómo los organizamos internacionales al servicio del capital han demostrado que lo que les interesa es la producción de cosas, más no la formación de seres humanos, al desarrollar reformas educativas neoliberales en países como Argentina, Chile, El Salvador y México que han eliminado las materias de Humanidades y Filosofía, reducido las Artes y los contenidos de pensamiento crítico; ya el Che advertía que un sistema que produce artículos pero no hombres es un peligro. Este peligro se ha vuelto agudo con las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, quienes al crear la deuda externa alinearon la "restructuración" de las economías de nuestros pueblos a la tiranía neoliberal y en el ámbito educativo, ayudados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), impulsaron reformas educativas basadas en una visión empresarial de la competitividad y eficacia, dejando de lado el tema de la igualdad en aras de la privatización de la educación en la escalada del modelo educativo neoliberal. Las directrices que sigue el neoliberalismo son un ataque a las enseñanza pública por lo que la propuesta de la pedagogía crítica es que las escuelas no se manejen como empresas, que no sean reproductoras del adoctrinamiento y actitudes neoliberales, sino al contrario, su función es ser reproductoras de la resistencia en contra de las imposiciones hegemónicas que coartan la libertad, la justicia y la creatividad para hacer y para ser.

Bajo la tendencia de competitividad y estandarización de la educación, no se elaboraran propuestas educativas que permitan la reducción de la desigualdad y de la exclusión educativa para niños de diverso origen social y racial. Tanto en el 2000, año en que Reimers hace su estudio, como en 2012, la CEPAL continúa arrojando datos de que en las zonas rurales, las personas tienen niveles educativos inferiores en comparación con las personas que viven en pobreza en las ciudades. El 25% de la población más pobre completa en promedio 5 años de estudios, lo que representa 15% de los años de la educación que recibe la población en promedio. Sin embargo, los grupos con más ingresos completan más años de estudios.

En el estudio de Reimers encontramos una investigación objetiva que argumenta cómo la clase hegemónica es la que elige la preservación de la desigualdad, ya que los que la integran, diseñan "a quién, cómo y a qué costo deben ser educados" los pueblos. Además de que ejercen un fuerte control de los medios de comunicación masiva en lo que nunca se trata el tema de la relación entre educación y pobreza, ya que nadie cuestiona el sistema actual. Reimers retoma las conclusiones de que la educación que se imparte en el sistema capitalista no cambia las oportunidades de vida de las personas y del análisis marxista de Bowles y Gintis retoma la argumentación de que la educación en este sistema de producción reproduce y legitima la estructura social facilitando el control social de una fuerza de trabajo obediente para así mantener la estabilidad política. Al leer este texto surge la necesidad de realizar y recoger el análisis de la relación entre educación y perpetuación de la desigualdad social en la región realizando un diagnóstico que atienda los siguientes puntos:

1. Los procesos que no se dan dentro de la escuela y que son los decisivos para que un niño estudie y que están vinculados de manera directa con la igualdad social y la justicia, por ejemplo, la pobreza alimentaria.

2. Los factores que ocurren fuera del ámbito educativo, pero son los que perpetúan la desigualdad al afectar de manera directa al proceso de la educación de un niño: la globalización y la desigualdad, la disparidad que hay en el financiamiento educativo público, los insumos otorgados a escuelas según el origen socio económico y racial de las poblaciones de niños.

3. Los procesos dentro del sistema escolar que alimentan la desigualdad y la falta de oportunidades.

Partir de esta investigación para hacer un análisis de los puntos anteriores permite tener una visión objetiva de qué sucede en las escuelas en Latinoamérica, qué están haciendo con nuestros niños y jóvenes con las reformas educativas, y por supuesto demostrar porqué no responden a las necesidades Latinoamericanas.

La falta de escolaridad perpetúa la marginación y la exclusión de las personas que viven en pobreza. Sin embargo, la escolarización no es el único factor de la desigualdad social, hay otros factores y procesos dentro del sistema escolar que la perpetúan como el contenido en los programas de estudio, el método y la estructura de los instrumentos de evaluación que miden la escolarización. Si los factores anteriores no responden a las necesidades y realidades de los excluidos, no podrán ser incluidos, ya que la educación no está dándoles las herramientas para solucionar sus problemas. La educación que se imparte en las escuelas de Latinoamérica busca dar solución a las grandes empresas transnacionales y al sistema económico neoliberal. Siguiendo a Reimers, las naciones aspiran a la igualdad educativa sin aspirar a la igualdad social. El acceso a la escuela pública y gratuita convive con altos niveles de desigualdad social. En resumen, los hijos de los pobres en Latinoamérica pueden asistir a la escuela pero el diagnóstico antes descrito en tres puntos anteriores, analiza como hay factores que van más allá de lo educativo y no responden a las aspiraciones de justicia. El acceso a la escuela como igualdad de oportunidades está basado en el sistema de la meritocracia y las evaluaciones estandarizadas. Podríamos analizar una diversidad de casos con particularidades específicas, en todos los casos encontramos que los procesos dentro y fuera del sistema escolar y los factores externos a la escuela propician la exclusión y diseñan una escuela que no funciona para Latinoamérica. Sin embargo, trataremos un caso en específico y este es el de los grupos indígenas, ya que en todos los pueblos de Latinoamérica son los, lamentablemente, siempre olvidados y sugiero que en su cosmovisión e identidad está la gran respuesta de modelo educativo para una escuela Nuestramericana. Comencemos por preguntar: ¿es realmente justo medir con el mismo examen, es decir, en español a un niño indígena cuya lengua materna no es el español, frente a un niño de la zona urbana que nació hablando el español? Evaluar en un idioma decretado es un asunto de exclusión social. La realidad de ambos niños es diferente, la educación, el idioma y los contenidos de aprendizaje no responden a las necesidades del niño indígena porque desde el inicio están diseñados para un niño de la ciudad. Los grupos indígenas sufren una exclusión de la educación de manera desproporcionada. En México, según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), por cada niño no indígena que no asiste a la escuela hay dos niños indígenas. Según estudios del Observatorio Ciudadano de Educación (OCE), los niños indígenas tienen un mayor índice de deserción escolar que los niños que no son indígenas y en cuanto al índice de retención-aprobación las escuelas indígenas tienen un 89% mientras que en las otras primarias era de 95% en el ciclo 2004-2005. La probabilidad de que un niño de una comunidad indígena inscrito a los 6 años termine la primaria en tiempo está en un promedio de 0.51 mientras que el promedio es de 0.71 para los niños no indígenas. El analfabetismo en niños indígenas de 8 a 14 años es de 13.5%, mientras que para los niños no indígenas es de 2.4%. Los niños indígenas que asisten en la escuela tienen un rezago en alfabetización y para los niños que son monolingües en alguna lengua indígena el analfabetismo es de 99%. En cuanto a la educación superior, los estudiantes indígenas son los que menos acceden a este nivel educativo, ya que el 73.7% no asiste a la preparatoria o a la universidad.

La principal causa de esta desigualdad educativa son los factores externos al ámbito escolar y que son consecuencia de la desigualdad social y la pobreza en la que viven los grupos indígenas. Los niños indígenas están en gran desventaja cuando asisten a la escuela, están desnutridos, enfermos e incluso mueren de enfermedades que se pueden evitar y tratar fácilmente, las condiciones de su vivienda es precaria, etc. Este es un ejemplo de cómo la desigualdad social no permite que se aprovechen las oportunidades de igualdad educativa. Por otro lado la deserción escolar se basa en el índice de reprobación y repetición de año para niños monolingües de una lengua indígena y que son medidos bajo los estándares diseñados para niños cuya lengua materna es el español y que están en una situación social más ventajosa.

Ahora bien, por otro lado en los estudios del OCE, tenemos la situación de los maestros destinados a las escuelas indígenas, 50% de ellos no cuentan con estudios de licenciatura, ya que son contratados al terminar el bachillerato y tras tres meses de un curso de instrucción son enviados a trabajar en escuelas indígenas. Los maestros para escuelas indígenas leen menos de un libro al año y trabajan en escuelas multigradas que representan el 66% de las escuelas de este tipo y sólo 63% de estos maestros hablan una lengua indígena. ¿Igualdad educativa? ¿Cómo pretender que los niños indígenas que viven en pobreza tengan "igualdad de oportunidades educativas" con estos métodos y estas cifras?
Los estudiantes indígenas son quienes más requieren de atención, de buenos maestros y de escuelas; y son los que reciben los peores recursos materiales y de personal docente. Esta es una causa directa para disparar los índices de deserción y reprobación. Sin embargo, un elemento que es aún más importante de mencionar es que la educación que los niños indígenas reciben no es bilingüe, sino una conversión forzosa al español que los desprende de su cultura y de su lengua. Para los estudiantes que no han hablado español nunca en su vida, la escuela y lo que les pretenden enseñar se convierte en algo complicado e incomprensible que el indígena no entiende. Por eso el estudiante indígena de nuestros pueblos deja de ir a las aulas, la experiencia se convierte en un desplazamiento de su lengua, en una perpetuación de la conquista.

Los sistemas educativos imponen un enfoque pedagógico independientemente de las circunstancias y características de un grupo de niños o de un niño en particular. Esto hace que unos niños puedan aprender más que otros. El calendario escolar es uno solo, diseñado para la vida en la ciudad, es acumulativo, por lo que si faltas debes esperar al siguiente año para continuar. El currículum es uno solo, en el idioma "nacional" y evaluado de manera estandarizada, lo que pone a la mayoría de los estudiantes en clara desventaja. La escuela y la escolarización no toman en cuenta la manera en que el niño indígena aprende, que es a través de la observación, de la imitación, de la transmisión oral, de la exploración y del contacto con lo vivo. La escuela califica lo escrito, mientras que la crianza de un niño indígena se nutre de la tradición verbal en su comunidad. La escuela no busca puntos de enlace con la comunidad, es individualista y sistémica, no respeta el calendario agrícola ni los rituales donde el niño aprende como aprendieron sus padres y sus abuelos. Entonces la escuela no es el lugar para aprender, porque en ella los hacen sentir fracasados, inútiles y prefieren no pasar vergüenzas y ocuparse de un trabajo por la tierra que realmente les reditúa para comer y para dar significado a su vida en comunidad. Por lo tanto desertan. Si continúan, el rezago escolar se presenta evidente en la secundaria y más aún en la preparatoria y cuando finalmente presentan exámenes de admisión a la universidad su índice de aprobación es casi nulo. La desigualdad histórica que hay hacia el indígena lo convierte una vez más en un marginado del sistema que diseña un sistema educativo sin pertinencia cultural ni lingüística.

Así como la marginación y el diseño inadecuado del sistema educativo para los niños indígenas perpetúa la desigualdad social en México, ocurre lo mismo en otros países latinoamericanos en los que el presupuesto dado para las escuelas aisladas a las que asisten niños de distintos orígenes étnicos y raciales recibe menos financiamiento por alumno que en las zonas urbanas. La brecha de desigualdad que reproduce culturalmente las relaciones de clase, evidencia una vez más que la escuela no surgió por un interés de igualdad social, así como tampoco es ese el interés de las nuevas reformas educativas.

En 2012 sigue vigente el mismo modelo que analizaba Reimers. Si solamente evaluamos el dato de pobreza en cada país Latinoamericano, encontramos un aproximado de 40% de la población con muy bajos niveles educativos (apenas de segundo de primaria) y de ingresos y un 20% de la población que supera a ese 40% con niveles educativos dos o tres veces más, mientras que existe un 10% con los mayores ingresos en comparación con el resto de la población tiene un 160% más. Los sistema educativos en Latinoamérica se han expandido al igual que se ha expandido la pobreza. Solamente el 25% con mayores ingresos que ingresa a la primeria la completan en el tiempo esperado y acceden a la secundaria. Los demás niños, cuyas familias son del 25% con el menor ingreso tienen una extra-edad mientras cursan la primaria o entran a la secundaria. Se repite aquí el mismo caso que el de las escuelas indígenas, los contenidos enseñados no responden a las necesidades del 25% de la población más pobre.

Si agregamos una perspectiva de género a este análisis, las mujeres tienen menores expectativas de terminar la escuela en tiempo, ya que la carga de las tareas domésticas y los embarazos adolescentes obstaculizan aún más el progreso en la escuela, cuando no lo detienen por completo. En zonas rurales, el trabajo doméstico en niñas es de un 20% más, que en el 10% de las niñas que realizan

estas labores en las zonas urbanas. Con estos datos, vemos cómo la escuela no impacta en la defensa de los derechos de la mujer. La educación no ofrece las herramientas necesarias para la igualdad y para ofrecer la visión importantísima de la emancipación de la mujer que se logra a través de su realización profesional, la educación sexual (de hombres y mujeres) y la planificación familiar. Las escuelas en Latinoamérica no están trabajando para mejorar las capacidades de vida de los estudiantes en general, y mucho menos para los hijos de los pobres.

Hay un factor más que debemos mencionar y es el referente al rendimiento escolar de cualquier niño, indígena o no indígena. El rendimiento escolar de los niños se relaciona con los niveles de estudios alcanzados por sus padres. Varios estudios, incluido el de Reimers, revelan que los hijos de los licenciados tienen rendimientos escolares hasta de un 50% más con respecto a los que no han alcanzado la educación superior. Precisamente, los padres con carreras universitarias tiene un mayor ingreso y por lo tanto las oportunidades educativas de los niños están marcadas por las posiciones económicas y sociales de los padres. Los hijos de los licenciados accederán a la educación superior e incluso frente a la globalización, estos padres "letrados" saben que hay que tener mayores niveles de conocimiento para mantenerse en la vida, por lo que continuarán invirtiendo en su propia educación y por supuesto invertirán todo lo que puedan en la educación de sus hijos accediendo a la educación privada. Esto no significa que las escuelas privadas proporcionen a los niños de Nuestramerica, la educación que se requiere para la emancipación, desgraciadamente, actúan formando a los niños como emisarios del Norte incapaces de luchar por su tierra, incluso son capaces de venderla. Finalmente esa es la ideología neoliberal que se insertó en los programas de estudio y la expansión de la escuela universal: la educación en lo extranjero, en el individualismo y para ser una fuerza de trabajo competitiva al servicio del capital. La educación privada no siempre tiene los mejores modelos pedagógicos, pero como sea, proporciona herramientas que les permiten a los niños tener un extra. Estos niños asistirán a programas preescolares de gran calidad y aprenderán a leer y a escribir, hasta un segundo idioma antes de ingresar a la primaria. Por lo tanto accederán con facilidad a secundarias de calidad y serán muy competitivos para pasar los exámenes de admisión de la universidad y mantenerse en ellas. Este es uno de los procesos que contribuyen a la desigualdad social y que ocurren al interior del sistema escolar.

El segundo proceso interno al que Reimers hace una referencia, es la estratificación social dentro de las escuelas y la influencia de los compañeros escolares. Los niños que tienen mayor apoyo de sus padres y maestros tienen expectativas más altas de éxito en el aprendizaje y que esta retroalimentado por sus pares o compañeros de clase. Según el estudio de Reimers, no sucede lo mismo en los niños que asisten a escuelas donde los niveles socioeconómicos son bajos y la segregación social y racial reproducen la desigualdad. El tercer proceso dentro de la escuela, pero que tiene una directa relación con procesos sociales, son las expectativas que los maestros tienen de los estudiantes y las prácticas que utilizan. Los maestros tienen mayores expectativas de los niños que tienen padres con mayor nivel de estudios y por lo tanto les dedican más tiempo y creatividad pedagógica, ya que piensan que estarán en la escuela por muchos años. Los maestros esperan más de los niños de un nivel socioeconómico medio o alto que el de los que viven en pobreza o son indígenas, por lo tanto el trato que les dan y el clima de aprendizaje que generan es diferente. Los niños que se encuentran con estas expectativas de los maestros, en efecto tienen una extra-edad, rezago escolar y repetición de grados, pero no es su culpa. Son niños que entran en desventaja (desnutrición, trabajo infantil, abusos de autoridades locales, enfermedades, etc.), que no comprenden el idioma, que reciben programas de estudio y libros de textos que usan ejemplos y bagajes culturales que no les son familiares y que sí los son para los niños de ciudad. Las primarias indígenas en México imparten unas materias en las lenguas como náhuatl o maya, pero la realidad es que los conocimientos que requieren para acceder a los demás niveles educativos son en el idioma "nacional" y la educación en los demás niveles educativos es en el idioma "nacional". Dar más de lo mismo, de la imitación de otros modelos educativos y de la masificación de la educación no permite sobrepasar la desigualdad. Dar insumos educativos como lápices, uniformes y cuadernos, desde luego son necesarios para ayudar al gasto familiar y que no sea uno de los motivos para abandonar la escuela, pero en realidad no permiten que los niños salgan mejor preparados. Las escuelas siguen siendo las mismas, sin recursos y con infraestructura decadente, los maestros no están preparados y los programas de estudios no están adaptados a las características de la población estudiantil, ni a la de sus referentes reales y concretos ni referentes a sus tradiciones o espiritualidad.

Volver a las raíces, escucharnos las voces, mirarnos el rostro

Después de conocer los procesos dentro y fuera del ámbito escolar en Latinoamérica, vemos como la tendencia globalizadora y neoliberal está marcada por el abismo cada vez más grande entre los pobres y los no pobres, por la injusticia social para la mayoría de la humanidad. Por lo tanto, para poder abordar un proyecto escolar de emancipación y de liberación para nuestros niños y jóvenes, requerimos retomar voces y planteamientos en rostros nuestroamericanos, que nos brinden un ideario pedagógico para fundar escuelas de emancipación y que revolucionen la manera en cómo se enseña y se aprende, y qué se aprende en nuestros pueblos.

Para ello primero hay que entender el contexto social en el que los estudiantes se desenvuelven, aquel que les ha vaciado de su identidad, para insertar otra, que es vacía y ajena, porque busca deshumanizarlos sustituyendo los símbolos de lo propio con lo ajeno. Es necesario, por lo tanto, retomar el sentido de las *humanidades populares* como el proceso de una educación para el pueblo, sin barreras y que en mi modo de verla es un **aprender** para vivir de un modo humano y sustentable y que esto se convierta en algo cotidiano y real. Si bien, la pedagogía crítica busca emancipar al oprimido, esta misma pedagogía debe ayudar a emancipar al no-oprimido de las cadenas de los deseos y del materialismo que les hace poner cadenas a otros a través de la explotación y la perpetuación de la desigualdad social para mantener una vida de superficialidades. Una especie de terapia pedagógica y dialógica que habilita el proceso de transformar la manera de ver y ser. En otras palabras, "todos deberían ayudar a crear el ambiente adecuado para que se abra el co-razón, es decir, todas las capacidades que el ser humano tiene, incluida una razón que sea razonable. Esta razón no puede seguir de manera irracional al capitalismo voraz que destruye a los pueblos y a la Tierra. De lo que se trata es de ser feliz y del afecto mutuo, la confianza con la cual uno se apoya en los demás, contribuyen más que cualquier otra cosa, al bienestar" (Hadot, 2006: 33). Si bien la cultura transforma la visión e incluso potencia de alguna forma las capacidades, la educación es capaz de hacer mirar diferente al otro. De esta manera la educación permite que el niño o joven se apropie del aprendizaje, lo vuelva popular, como tarea que dé sentido a su vida impidiendo el vacío existencial, es una tarea ética para el maestro y la institución y, por supuesto, es un proyecto de transformación social del que es inherente la política. Seguir este camino nos permite encontrar las huellas para responder la pregunta: ¿Para qué hay escuela?

La educación como práctica del sentido de la vida, contiene una relación entre política y pedagogía como lo expresa Giroux al decir que se trata de buscar un proyecto cultural insurgente que siguiendo la línea de la pedagogía crítica desarrolle una cultura y una sociedad: públicas, democráticas y activas (1970: 128). Teniendo en mira la **justicia**, redefinir la obra cultural como un acto de sublevación ciudadana en el que el papel del artista se compromete a revitalizar la idea de cambio social. Subvertir las relaciones de poder opresivas es una tarea necesaria para formar en el corazón tanto del opresor como del oprimido, esta es la verdadera revolución educacional que responde a un proyecto de utopía que rechaza la idea de que lo mejor es adaptarse a la corriente neoliberal globalizada:

> No se trata de una mera utopía que sólo plantea un rechazo absoluto; muy al contrario, la utopía de los proyectos democráticos en desarrollo radica tanto en criticar el orden existente de las cosas como en utilizar el ámbito cultural y educativo para intervenir de manera directa en el mundo y para luchar por el cambio de la actual configuración del poder en la sociedad. Del mismo modo, los proyectos críticos utópicos tampoco tienen nada de abstracto, puesto que reconocen que la labor política y educativa progresista tiene que partir del punto real en que vive la población. Este tipo de proyectos emplea la teoría para entender los contextos como las relaciones de poder hegemónicas, al tiempo que da forma pedagógicamente a nuevas e imaginativas posibilidades a través del arte y a otras prácticas culturales que dan fe de los dilemas éticos y políticos que determinan tanto las características específicas de estos contextos como su relación con el horizonte social en el que se enmarcan. (Mèlich, 1970: 129-130)

La pedagogía es un instrumento con posibilidades políticas para reforzar la idea de que la educación como práctica crítica cree una tensión con las prácticas hegemónicas que forman a élites y oprimidos. En realidad, la utopía misma es terminar con esta dicotomía. Enseñar a tener un campo visual

diferente[10], Unidas pedagogía y cultura contra-hegemónica se pueden abrir nuevos espacios para responder a "las implicaciones de vivir en un mundo sumido en el capitalismo global, las multinacionales y las nuevas tecnologías" y que apuntan a la necesidad de "abordar cómo los nuevos modelos de práctica social y simbólica modifican nuestra concepción del poder y de los organismos sociales" (Mèlich 1970: 131). Los cambios realizados frente a lo que implica vivir sin sentido en el mundo neoliberal, esperanzan a dar a luz una transformación educativa que alumbre a las relaciones con el otro, que haga que se miren todos los rostros y a la justicia:

> La educación política consiste en enseñar a los estudiantes a sumir riesgos, a formular preguntas, a desafiar a los poderosos, a valorar las tradiciones críticas y a reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos [...] Una educación política asienta los parámetros pedagógicos que permiten a los estudiantes entender cómo influye el poder en sus vidas, cómo influyen ellos en el poder y de qué manera pueden utilizarlo para consolidar y ampliar su papel de ciudadanos críticos. (Mèlich, 1970:133)

Las reformas educativas neoliberales han adaptado para las escuelas de Latinoamérica un tipo de educación técnica, implementado proyectos basados en modelos de competencias laborales cuyo objetivo es responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo y de los sectores productivos. Por un lado es positivo que busquen la supresión de la memorización o de las clases magistrales sin participación, sin embargo, su interés no es formar al joven para que cree su propio proyecto de vida y que este sea sustentable. La hegemonía busca escolarizar al joven para enseñarle a seguir instrucciones, a hacer cosas, a ser obediente y eficaz para tener suficiente mano de obra barata que le permite continuar con el *status quo* y seguir robando los recursos naturales de las tierras del Sur.

Abordar una postura sociopedagógica alternativa que promueva una emancipación y transformación social permitiría la construcción de una sociedad más justa y democrática. La pedagogía crítica es por lo tanto la antítesis del capital humano, que ve la escuela como un campo de resistencia y de lucha contra las imposiciones autoritarias de la dictadura del capital que ya ha permeado con toda su fuerza dentro de los sistemas educativos. Dentro de la pedagogía crítica esta por lo tanto: la teoría de la liberación y la teoría de la reproducción-resistencia. La lucha que se puede librar desde una educación que retome la esencia de la filosofía: la revolución intelectual, alberga un pensamiento ético que se opone a la visión mercantil de todos los ámbitos de la vida, entre ellos, la educación. Poder diseñar una escuela y un programa para los niños y jóvenes de mi tierra, es una tarea que requerirá de mucho esfuerzo para consolidarla. Sin embargo, para iniciar su semilla es indispensable escuchar a José Martí, a Ernesto Guevara para que con su voz y visión permita preparar una educación y pedagogía crítica que permitan la emancipación y la resistencia en mi país y en Nuestramerica.

La Edad de Oro

De José Martí se puede estudiar mucho y aplicar mucho para una nueva escuela Nuestramericana, por lo que aquí encontraremos líneas guía que nos permitirán construir un esbozo de nueva escuela.

Martí advirtió que el neocolonialismo que vendría sería una "colonización psíquica", consecuencia de la penetración económica estadounidense que "amenaza con destruir a corto, mediano y largo plazo con la suma de manifestaciones espirituales, artísticas, históricas, literarias, religiosas y emocionales que se han desarrollado en el transcurso de la evolución de nuestros pueblos (Hernández-Pardo, 2000: 16)". Por ello Martí había diseñado un plan para impedir que el nacimiento de la siguiente faceta del capitalismo, el imperialismo, que se instauró y que ha sumido a la humanidad en crisis humanitarias, políticas y ecológicas, atreviéndose a absolutizar la afirmación de que no existen alternativas fuera de este modelo. Sin embargo, así como lo planteara Simón Bolívar, Martí había

[10] Por ejemplo, como el que desarrolló el Dr. Ernesto Guevara de la Serna, que proviniendo de una familia acomodada en la que pudo estudiar medicina, mientras viajaba por Latinoamérica, cargando su asma, el Che, decidió mirar diferente y realmente ver el rostro del obrero, del indígena, y de todo aquel al que el imperialismo buscaba borrar su rostro.

indicado que la alternativa era el proyecto de liberación e integración de Latinoamérica afirmando la identidad de sus habitantes y preservando su dignidad.

Durante su estancia en México, desarrolla en 1875 el concepto de Nuestra América y una de las tres ideas esenciales que registra como fundamento de su programa revolucionario es la de realizar un análisis y soluciones propias en la esfera educacional, considerando la particularidad y naturaleza de los pueblos nuestroamericanos. Martí como fiel defensor de la Reforma de México, exhorta a que se cree poesía, arte, teatro, música por los propios mexicanos y que estos expresen la identidad de un pueblo nuevo. Denota entonces, la incongruencia entre la educación y las ideas de la clase dirigente que no defienden a su pueblo, sino que lo venden. Elabora entonces su máxima "De América soy hijo; a ella me debo". Tras la crítica que Martí hace constantemente a la invasión que el Norte ejerce en el Sur, explica que hay un país por fundar, una nación Latinoamericana hermana por unir y que si nos basamos en otro tipo de educación que no sea el modelo importado del norte, entonces será posible.

Tracemos entonces las líneas de engranaje del ideario pedagógico de Martí para escuela primaria en la Edad de Oro. La Edad de Oro, es un libro que recoge una serie de revistas periódicas que escribía y editaba Martí para niños, con una riqueza muy interesante en literatura, arte y música para fomentar la lectura y que además era una especie de educación a distancia en la que el niño podía tener la oportunidad de volverse autónomo. Además, animaba a los niños a tomar el lápiz y expresarse, invitando a todos los niños latinoamericanos a escribir y poder publicar en la Edad de Oro. Les habla de culturas prehispánicas, de los personajes de la independencia de América, de cuentos, de sueños. Buscaba una educación integral y dinámica en la que fuera muy importante lo siguiente: la música, el arte, la escritura, la lectura y la explicación del sentido de las palabras. De esta manera, la revista que contenía pensamiento latinoamericano y literatura, surgía de manera contraria a las publicaciones capitalistas, mediocres y simplistas que se vendían a los jóvenes. La escuela latinoamericana, en su ardua tarea de educar para emancipar, debía entonces enseñar "lo propio", es decir, fundamentarse en el conocimiento y en la revalorización de la cultura y valores latinoamericanos.

Hemos de evitar la imitación servil. Martí señalaba la importancia de rechazar modelos europeos o norteamericanos. La educación debe servir para solucionar los problemas de nuestros países y a grande escala, los de la Patria Grande, para potenciar nuestras posibilidades. Este proyecto educativo es parte del proyecto político de consolidar independencia y liberación en Nuestra América, no continuar con las técnicas y proyectos extranjeros que buscan lo contrario. Dice Martí "¿Qué tipo de escuela es esa donde sólo se educa la inteligencia? Lo que estamos haciendo son abogados, médicos, comerciantes: pero ¿dónde están los hombres? La escuela latinoamericana, para Latinoamérica permitiría una realización política y económica que nunca hemos conocido, pero sobretodo, desempeñaría la labor de crear "el hombre nuevo" (Martí, 1975: 188).

El respeto que Martí tenía por la inteligencia de los niños es notorio en la forma en la que escribe. Criticaba fuertemente la tendencia a la memorización y al estilo de conferencia en las aulas. Por lo que el método sugerido sería la antigua mayéutica socrática que podemos constatar en su frase "No hay mejor sistema educativo que aquel que prepara al niño a aprender por sí" (Martí, 1975: 421). Es así como el maestro se convierte en un motor que permite la generación de ideas, no el embudo, el aprendizaje se vuelve vivo y se socializa el conocimiento. El ejercicio de desarrollar ideas propias por parte de los estudiantes, es el método para erradicar la imitación servil y los copismos de naciones desarrolladas que no permiten el surgimiento de la identidad ni del niño ni de la nación. Martí señala la diferencia entre enseñar y educar. Me parece que aún podemos ir más allá, que la educación realmente sea una formación:

> "Educar no debiera ser eso, ni echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por donde asomar ojos propios; sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres." (Martí, 1975: 281)

Considero que cada niño es su tierra, cada niño único en su pensamiento es un ser humano libre y liberador de su tierra y de su gente. Señalo por lo tanto que el niño o joven debe tener un papel activo en el aprendizaje y llevarlo a un acercamiento. No como alumno, sino como un explorador, un

aventurero del mundo. José Martí decía que había que "llenar nuestra tierra de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en la que viven… hombres de su tiempo y hombres de América". Para cumplir con este objetivo, Hernández-Pardo esquematiza cómo Martí traza una pedagogía que se base en:

1. Estructura epistemológica por un conjunto de conocimientos variados: científicos, artísticos, literarios, filosóficos, históricos, etc.
2. Sistema metódico para la autodirección del aprendizaje.
3. Orientación a la formación de valores éticos.
4. Desarrollo de habilidades de pensar: valoración, comparación, narración, síntesis, análisis.
5. Sistema que forme sentimientos estéticos.

La pedagogía de Martí abre la posibilidad de un sistema educativo original para formar a la persona integral que se identifique con su tierra, que sea su defensora y enriquezca su identidad para luchar por la dignidad plena del ser humano, la justicia y la libertad. En una de sus célebres frases explica que "la educación es como un árbol, se siembra una semilla y se abren muchas ramas". El enseñar a pensar a los jóvenes, a ser creativos, debería constituir el objetivo central del proceso educativo. La creatividad permite ser la base de un aprendizaje efectivo, como expresa Martí "quien quiera pueblo, ha de habituar a los hombres a crear" (1975: 15). La creación permite que la educación no sea marginadora, sino que permita despertar al niño o joven para las grandes tareas que solamente se consiguen con conciencia social y no a través de la competencia individualista; y expresa: "Hay un sistema de educación que consiste en convertir a los hombres en mulos, en ovejas, en deshombrarlos, en vez de ahombrarlos más […] Vale más un rebelde que un manso. Un río vale más que un lago muerto" (Martí, 1975: 142).

Hay otro aspecto a considerar en el ideario pedagógico de Martí, y este es el de la relación entre la educación y el trabajo, que se puede adaptar en nuestros tiempos no a manera de lo que la educación neoliberal denomina "inserción laboral", sino en una manera en que el pueblo se encuentre feliz en lo que haga y que al haber recibido instrucción ame el trabajo y sepa sacar provecho para bien suyo y de todos. Martí hace énfasis en la enseñanza agrícola: "detrás de cada escuela debiera estar un taller agrícola, a la lluvia y sol, donde cada estudiante sembrase un árbol y en el que se aprenda a hacer el pan que se ha de comer" (Martí, 1975: 288). Martí expresa que no debería usarse el término escuela, sino taller al aseverar que "no se viene a la vida para disfrutar bienes ajenos, se trae la obligación de crear productos propios" (Martí, 1975: 270). Encuentro que no hay mejor frase para poder entender la importancia que tiene la conciencia de la sustentabilidad en la formación de las personas y en el proceso educativo.

La educación según Guevara

Todos conocemos al "Che" como el guerrillero que libertó la isla de Cuba, lo reconocemos en su imagen inmortal en la Plaza de la Revolución en la Habana, conocemos su faceta de excelente orador, de hombre comprometido con la justicia, o incluso como el joven que hizo un viaje en motocicleta por toda Latinoamérica, sin embargo, ¿lo reconoceríamos como maestro o pedagogo? Lida Turner Martí nos permite descubrir la propuesta del Che para formar a los jóvenes, que me parece posible adaptar como un ideario de la filosofía de una escuela que cuente con estos principios:

1. Desarrollo de la sensibilidad hacia lo humano.
2. Amor al estudio
3. Solidaridad
4. Inconformidad ante lo mal hecho
5. Intransigencia ante la injusticia y el formalismo
6. Trabajo grupal
7. Relación individuo-colectividad-sociedad
8. Necesidad interna de actuar.

En los innumerables escritos, discursos, cartas y anécdotas, se puede recoger a un Che pedagogo, que enseñaba a sus guerrilleros de la Sierra Maestra a leer y a escribir antes que a tomar un fusil. Para el Che, la educación debía formar las cualidades del joven y también formarlo en el trabajo grupal para que sintiera una necesidad de orientarse a la colectividad y en una necesidad interna por actuar. En este sentido de colectividad, el Che explica que la sociedad se convierte en una gran escuela, todo alrededor del estudiante lo forma porque la educación de una persona es influenciada por las demás personas, ambientes y medios de información. En el desarrollo de la teoría de la educación del hombre socialista cubano, el Che aboga por un modelo que vea a la persona en su integridad y conduzca al desarrollo de sus posibilidades. Si bien habla de la masividad de la educación como el derecho de todos sin distinciones a estudiar, expresa que esto es algo que el capitalismo no considera.

En el análisis del estudio de Reimers, se demuestra como al capitalismo no le interesa la escuela o la educación para el desarrollo de las potencialidades del individuo, sino para el desarrollo de los intereses el capitalismo. Ante esto, el Che decía que no era una tarea adecuada ser productores de artículos y no de hombres. Los seres humanos no somos bienes de consumos y el tener conciencia de ello es un trabajo de la educación que permite que el comunismo sea un acto consciente. Es por eso que el colectivismo, humanitarismo, desprendimiento y superación contantes son características necesarias para un nuevo tipo de escuela, sin dejar de lado la cultivación de cada persona en el trabajo de la construcción creativa de su persona.

Para el Che, el colectivismo impersonal debía de desaparecer y aparecer el compromiso individual en el colectivismo como parte de un nuevo sistema de valores. La persona debía de desarrollar las capacidades de autodeterminación, autorregulación y autoeducación. La educación misma llevaría a que las personalidades únicas trabajaran por el bien común a través de los compromisos sociales. Explica que el compromiso revolucionario no era mantener ideas lineales, sino el saber tomar posiciones propias generadas a partir del pensamiento crítico. Bien advertía el Che que hay que impedir que la generación de cubanos que no vivió el capitalismo pudiera convertirse en entes pasivos y asalariados dóciles al pensamiento oficial, pensando que todo lo merecen y que el Estado tiene que resolver todos sus problemas. Por lo que hay que formar hombres y mujeres con pensamiento propio y combatientes que aporten constantemente a la sociedad. El colectivismo con compromiso individual lleva a la idea de entrega a la obra que se realiza y olvidarse del egoísmo que fomenta el capitalismo, el Che decía que deberíamos "olvidarnos de nosotros mismos un poco, de nuestro pequeño círculo y rendir más para todos los que esperan de nosotros" (Guevara, 1977: 17)

Para poder pensar en esos otros, el Che decía que la educación de un nuevo hombre debía tener como un pilar, el amor a la humanidad, como el reconocimiento de que se es único pero en comunidad. Este amor a la humanidad debe hacerse concreto y practicarse. No basta con provocar en el estudiante condolencias por los que sufren sino realmente moverlos a que muestren el amor por los que tiene en su escuela, familia y comunidad. Es en la práctica de ese amor que se aprende y se trabaja por otros y por el perfeccionamiento propio. El Che llama a hacer una introspección diaria en la que seamos capaces de admitir nuestros errores y discutirlos incluso públicamente con el afán de no repetirlos. Resaltar en los jóvenes sus cualidades y también trabajar sobre sus errores, no negarlos o hacerlos que parezcan como los errores de otros.

Un método para educar

Para poder educar de manera diferente en Latinoamérica, requerimos de un nuevo método y una nueva pedagogía. En primer lugar hay que partir de Latinoamérica misma, por ejemplo el Che deja clara la necesidad de estudiar más nuestra región en las clases de historia y por supuesto en cualquier otra materia:

> "Como moraleja, digamos, de esta charla, queda el que ustedes deben estudiar más a Latinoamérica; yo lo he notado en general que hoy conocemos en Cuba más de cualquier lugar del mundo quizás que de Latinoamérica, y eso es falso. Estudiando a Latinoamérica aprendemos

> también un poquito a conocernos, a acercarnos más, y conocemos mejor nuestras relaciones y nuestra historia. Estudiar Latinoamérica significa estudiar la penetración imperialista, es decir, estudiar su economía; allí verán los gérmenes de todo lo que está ocurriendo hoy y nada más" (Guevara, 1970: 492)

Al estudiar la historia de Latinoamérica y analizarla con un pensamiento crítico y alejado de la versión oficial del pensamiento único y hegemónico, encontramos precisamente que ese pensamiento único establecido por la hegemonía imperialista busca dominar y violar la libertad de nuestros pueblos. Si hacemos ese estudio hoy, en plena globalización, vemos cómo siguen vigentes las ansias de perpetuar las nuevas formas de esclavitud y explotación, así como la desigualdad social. La escuela, se convierte en una de las armas del sistema para reproducir la estructura social y difundir el pensamiento hegemónico. En un discurso pronunciado en Argel por el Che en el Segundo Seminario Económico de Solidaridad Afroasiática, advertía que hay una relación directa entre educación y desarrollo, por lo que la escuela en Latinoamérica debía formar al nuevo hombre tanto en valores ajenos al capitalismo, como en la capacidad de desarrollar él mismo tecnología y herramientas que le permitieran emanciparse de la dependencia con E.E.U.U:

> "…debemos prepararnos, desarrollar tecnologías que nazcan de las condiciones concretas de nuestro suelo, de nuestras materias primas, de nuestro ambiente cultural y de nuestro desarrollo actual para poder dar al mercado cubano y al mercado mundial los productos de nuestro suelo elaborados hasta el máximo permitido por la técnica, de acuerdo con la inventiva y la ciencia de nuestros propios tecnólogos." (Guevara, 1970: 3)

En este análisis entre educación y desarrollo, el Che vinculó el tema de la soberanía nacional en una disertación que escribe en "Soberanía política e independencia económica" y que es la Conferencia inaugural del programa de TV, *Universidad Popular*, el 20 de marzo de 1960, en donde expresa la necesidad de resolver internamente los problemas, contrario a la propuesta capitalista del libre mercado. Citando al Che:

> "Lo que queremos es no vivir del sudor de otros, sino vivir de nuestro sudor. No vivir de la riqueza de otros, sino de nuestra riqueza, para que todas las necesidades materiales de nuestro pueblo se satisfagan y sobre esa base resolver los demás problemas del país, porque no se habla de lo económico por lo puramente económico, sino de lo económico como base para satisfacer toda las demás necesidades del país, de la educación, de una vida higiénica y saludable, la necesidad de una vida que no sólo sea de trabajo, sino de esparcimiento[…]" (Guevara, 1970: 67-68)

En las ideas del Che podemos obtener dos conclusiones del método para educar:

1. Métodos propios, latinoamericanos.
2. Métodos y técnicas nuevas.

En primer lugar, habrá que hacer un diagnóstico y una elaboración de un programa de estudios de acuerdo a la edad, el grupo social y las características de la región. Dentro de este programa de estudios o actividades pedagógicas, se deberá partir de un hecho concreto, analizarlo, argumentarlo y mostrar las diferentes posturas o soluciones con respecto al tema, incluso las contradicciones. Siempre incluirse como uno más del grupo ya sea como maestro en la escuela o como maestro en el voluntariado o en el trabajo social. Para el Che es indispensable educar en el equilibrio que da la consciencia y el trabajo práctico para llenar de motivación y exigir esfuerzos. Incita a que se sustituyan las ideas pasivas y que se eduque en el ejemplo como factor educativo en el camino del deber. La actitud de los niños debe encaminarse a una interiorización de los valores y esto se da por imitación de modelos de conducta. En primer lugar, de los mismos maestros que tiene que unir la palabra y el ejemplo. Pero también pone por ejemplo, la necesidad de estudio de personajes como José Martí, pero para analizarlos en clase no como personajes históricos e inalcanzables, sino como seres humanos. De esta manera se presenta la persona

con virtudes y defectos, como todas las personas, pero se acentúa que no es imposible parecerse a ellos. El Che profesaba una admiración absoluta hacia Martí y hablando de él dice:

> "Se puede honrar a Martí citando sus frases, frases bonitas, frases perfectas, y además, y sobre todo, frases justas. Pero se puede y, se debe honrar a Martí en la forma que él quería que se le hiciera, cuando decía a pleno pulmón: "La mejor manera de decir es hacer". Y no todos, ni muchos y quizá ninguno pueda ser Martí, pero todos podemos tomar el ejemplo de Martí y tratar de seguir su camino en la medida de nuestros esfuerzos. Tratar de comprenderlo y de revivirlo por nuestra acción y nuestra conducta de hoy" (Guevara, 1970: 616)

Como gran orador, el Che sabía que había que traer al lenguaje actual la vigencia de un pensamiento como el de Martí y que el pueblo viera que era un hombre que surgió por ellos mismos, por ser el pueblo que lo formó. De esta manera se busca crear motivos y necesidades positivas en los estudiantes, golpear su consciencia y mostrarles lo que es capaz de hacer una persona por la justicia. Sin embargo, dice el Che que para que un ejemplo o teoría del proceso educativo se convierta en algo significativo, hace falta "amalgamarlo, explicarlo y hacerlo de carne, en cada uno de los que no lo han entendido, aún en aquellos que todavía no lo sienten como cosa interna. Ir poco a poco convirtiéndolo para ellos también en una necesidad" (1970: 194). Debe quedar claro que la utilización del ejemplo como práctica pedagógica funciona, solamente si apela a los intereses de cada individuo, pero no se da como vil imitación porque cada individuo es diferente, sino que estamos hablando de una cuestión de formación en la práctica. El vínculo entre la teoría y la práctica o del estudio y del trabajo es otro elemento que el Che tiene muy presente y que posiblemente recupera de Martí. La escuela en Latinoamérica tiene que cambiar para que los niños puedan aprender haciendo y pensando mientras hacen. El pensamiento y la acción están implicados para poder lograr un aprendizaje duradero y no de memorización a corto plazo. Formar la conciencia y un sistema de valores, que siguiendo el ejemplo de los maestros los jóvenes reconozcan la importancia de hacer tareas concretas que satisfagan sus necesidades intelectuales, espirituales, laborales, de creación y de desarrollo.

Otro aspecto que desarrolla el Che, es el de la pedagogía social que permite desarrollar un proceso de socialización en cada persona. Por lo tanto el Che comprende la importancia de educar al pueblo en el trabajo social como fundamento de que se educa aprendiendo. Los estudiantes y el maestro son una pequeña comunidad, pero también son una comunidad con la escuela, el barrio y la sociedad. El proceso de socialización permite que las personas integren e interioricen las estructuras de la sociedad para incorporarse en ella y para actuar en ella. Para ello hay que desarrollar dos partes: primero, para garantizar que se dé un buen proceso de socialización el individuo debe convertirse en un agente activo de este proceso y segundo, asegurar la práctica de cuestiones educativas a través del trabajo social para ayudar a no fracasar en el proceso.

Todos conocemos al Che en su intensa promoción del trabajo voluntario en Cuba. También sabemos de la importancia que tiene el trabajo voluntario o servicio social para la formación de los estudiantes y para conseguir que la participación ciudadana permita una mayor obra en favor de la justicia. Citando al Che:

> "El trabajo voluntario es una escuela creadora de conciencia, es el esfuerzo realizado en la sociedad y para la sociedad como aporte individual y colectivo, y va formando esa alta conciencia que nos permite acelerar el proceso de tránsito hacia el comunismo." (Guevara, 1970: 341)

El trabajo voluntario tiene un valor importantísimo para sustituir el trabajo enajenado por un trabajo liberador. El trabajo voluntario o el servicio social son un aporte concreto al interés social y un paso de la conciencia individualista a la conciencia colectiva. El mismo Che explica que no es sencillo llevar a un joven a este proceso y que en muchas ocasiones tuvieron problemas para que los jóvenes asistieran al trabajo voluntario. ¿Cómo convertir el servicio social como una necesidad para el joven? Lidia Turner propone que para lograr esto se lleva al joven por cuatro etapas: compulsión inicial, comprensión, necesidad interna y finalmente un placer al realizarlo. El joven debe interiorizar la importancia del servicio social o trabajo voluntario haciendo que para él, la participación en el trabajo le de una significación social como sujeto y por lo tanto comprenda el beneficio individual que obtiene al realizarlo:

> "Esta es la forma de educación que mejor cuadra a una juventud que se prepara para el comunismo: la forma de educación en la cual el trabajo pierde la categoría de obsesión que tiene en el mundo capitalista y pasa a ser un grato deber social, que se realiza con alegría, que se realiza al son de cánticos revolucionarios, en medio de la camaradería más fraternal, en medio de contactos humanos que vigorizan a unos y a otros, ya todos elevan" (Guevara, 1970:165)

Ahora bien, el Che consideraba que el trabajo voluntario en favor de la sociedad era formativo y por lo tanto debía ser parte de la escuela y de las actividades incluso de los niños. Guevara expresa que un marxista nunca es ajeno al calor del contacto humano y que cada miembro de la sociedad, ya sea joven, niño, adulto o anciano tiene que ser un sujeto activo en la sociedad. Siguiendo a Martí afirma que "los niños debían juntarse una vez por lo menos a la semana, para ver a quién podían hacerle algún bien, todos juntos". Esta encomienda desde la niñez expresa la importancia del sentido de comunidad y de acción por los demás que es indispensable para realizar la justicia y sobre todo para formar hombres y mujeres justos con conciencia de solidaridad. Si los niños son llamados a realizar un servicio social, los jóvenes y los universitarios tienen un deber mayor. En un discurso del Che, hace un llamado a los estudiantes para realizar la obligación revolucionaria de "estudiar y estudiar fuerte", pero también es muy claro cuando le dice al estudiante que tiene el deber de socializar lo que aprende y de abrir, por justicia, un vínculo entre la Universidad y el pueblo:

> "[…] todas las Universidades de Cuba abrieron sus puertas, como hoy se abren al campesino, al blanco o al negro, sin discriminación, a todo aquel que quiera estudiar para perfeccionarse y quiera perfeccionarse, no para medir con sus conocimientos nuevos, sino para ponerlos al servicio de la sociedad, para saldar esa pequeña deuda que cada uno de nosotros tenemos con la sociedad que nos cría, que nos viste, y que nos educa" (Guevara, 1970: 607)

Otra línea guía que Lidia Turner nos hace ver en la pedagogía del comandante Guevara es considerar que la enseñanza tiene que partir del propio grupo y que se constituya como la base de un nuevo tipo de aprendizaje. En este proceso, también advierte la importancia de unir lo emocional con lo racional y cultivar un optimismo para el desarrollo social, además de vincular en cada proceso las consecuencias sociales y trascendentales para cada individuo.

En resumen, una escuela revolucionaria para nuestros pueblos establecería una educación por el pensamiento crítico y en la consciencia en el que los métodos sean las dos conclusiones a las que se puede llegar en el pensamiento guevarista (claramente influenciado por Martí): educar con nuestros propios métodos y que esos métodos o técnicas sean nuevos. Asimismo se propondrá una visión diferente de la relación del docente y los niños que asisten a la escuela dentro de un concepto de relación entre personas y no relaciones de poder. Este esbozo de propuesta buscará que la escuela sea un punto de resistencia al sistema capitalista y no su transmisor, para erigirla como el centro desde el cual se socializa el conocimiento y da libertad a los pueblos a través de las ideas que permiten liberarnos de las cadenas impuestas por el sistema. Finalmente esto solamente se puede lograr desde los niños, como la frase que se encuentra a la entrada de una escuelita primaria en la Habana y que reza así "De los niños se puede esperar todo."

Un boceto de escuela nuestramericana

En este capítulo expusimos el fracaso de la escuela en Latinoamérica y su perpetuación de la desigualdad social y la pobreza gracias al "copismo" de modelos extranjeros y reformas educativas neoliberales que nada tienen que ver con nuestros pueblos. Después pudimos apreciar dos fuentes, a José Martí y a Ernesto Che Guevara, como bases de un ideario pedagógico para una escuela emancipadora en Latinoamérica. La tarea que nos queda es que cada país adopte su propio método, que permita la libre cátedra, que el maestro capacitado decida y adapte programas pedagogías que permitan el desarrollo de los niños desde sus diferentes circunstancias, con el objetivo común de vincular una educación propia que responda a las necesidades de los pueblos nuestroamericanos y que permita el

desarrollo. Para ello, será indispensable diseñar para cada grupo de niños un plan de escuela que considere sus características únicas, su origen étnico, social o racial, para que puedan aprender lo que necesitan aprender de una manera eficaz, sin imposiciones. Habrá que construir. Cada escuela deberá adoptar *lo propio*, lo popular, para el aprendizaje y esta es la gran tarea encomendada si queremos que la escuela cumpla la función de emancipar y de formar.

Me atreveré a hacer una especie de boceto para una escuela emancipadora y nuestramericana, la escuela que imagino en mi ciudad, Cuernavaca, en el Estado de Morelos, México. Tomaré en cuenta lo aquí dicho por el Che y por Martí, pero también brindaré opciones a partir de mi práctica pedagógica y de los programas que he podido crear e implementar en 8 años de docencia para estudiantes de 1º de primaria a 3º de preparatoria. Sin embargo, solamente me centraré en la educación básica.

Me llena de entusiasmo el pensar en poder llegar a fundar una escuela diferente, una escuela a la que me gustaría que mis hijos asistieran para que crezcan libres, críticos, humanos y con un sentido de la sustentabilidad y solidaridad. En primer lugar, esta escuela deberá tener la sustentabilidad como fundamento y estructura. En la tierra de Morelos, cuna de revolucionarios, hay un lema zapatista que dice "La tierra es de quien la trabaja", incluso está inscrito en el escudo del Estado y como símbolo tiene una milpa en el centro. La escuela nuestramericana deberá proporcionar al niño un contacto directo con la tierra, como acción física y metafísica. La escuela deberá contar con un huerto, una espiral de plantas medicinales y una granja en donde los niños y toda la comunidad escolar, preparen la tierra, la abonen con composta que ellos hagan, siembren y cultiven. Lo obtenido de la huerta y la granja serán los ingredientes para los desayunos escolares. El taller agrícola, que Martí decía que era indispensable, como el que cada niño sembrara un árbol se materializaría en un acto práctico además de simbólico. A través de las técnicas de permacultura que permiten crear ambientes humanos para vivir y cultivar de manera sustentable, se brindaría a los niños una educación para la paz. Hacerlos conscientes de lo que consumen sin usurpar los recursos naturales de otros y aprovechar los que tiene sin contribuir al desastre ecológico al que nos ha llevado el capitalismo, es el paso fundamental para la escuela nuestramericana. Explicar la permacultura es un tema que nos llevaría a escribir otro capítulo, pero mencionaremos brevemente porqué considero que aplicada, permite poner en práctica parte del ideario del Che y Martí.

La permacultura proporciona una ética para cuidar de la tierra, de los seres vivos y de la comunidad, es una visión y forma de vivir de manera revolucionaria. Se vincula al proceso de una economía justa que en sus acciones se encuentra contra el sistema capitalista que nos hace dependientes. La permacultura busca el desarrollo propio de bioconstrucción, de energías renovables, de evitar la importación de energía o de fertilizantes y de regreso al mercado local e incluso al trueque. Permite ser sustentable y autosuficiente como familia o individuo, y después extender esta influencia a otros. Se puede aplicar tanto en la ciudad o en el campo. El niño conocerá los secretos de la tierra, del calendario agrícola y la medicina tradicional que aún están vivos en nuestra sabiduría indígena. Esta escuela está pensada para devolver a los niños de la ciudad a la naturaleza, pero para los niños del campo o de los grupos indígenas podría ser la clave para sentir que la escuela tiene sentido porque crea un lazo con su comunidad y que, por supuesto, deberá ser aplicado en su lengua. La escuela enseñará al niño a ser sustentable y por lo tanto a que sus acciones sean contribuciones a disminuir la desigualdad. Sus acciones para cumplir con este objetivo no se darán solamente dentro de la escuela, sino que la conciencia de la importancia de la realización de servicio social y ayuda a otros será uno de los ejes que vinculen a la escuela con otras comunidades.

El uso de la permacultura como fundamento de la escuela nuestramericana no tiene el único objetivo de que el niño aprenda a ser agricultor o si ya lo es, que lo haga en la escuela, sino que es el ambiente y estructura para formarlo y crear en él una conciencia social y sustentable. No se le enseñará solo de cultivos, sino que el huerto mismo es un motivo para enseñar clases de ciencia y el método científico, con las mismas teorías que se enseñan en las escuelas, solamente que aquí podrá aplicar lo que ve en libros de texto. Aprenderá por ejemplo de química al elaborar productos biodegradables como jabones y podrá aprender física aplicando las diversas técnicas para generación de energía solar o eólica, que permitirán que haya luz en su escuela cuando tome clases dentro del aula o haga investigaciones que requieran de electricidad para que funcione la tecnología. Aprenderá de biología y de medicina con las plantas y con la granja, pero también aprenderá de nutrición para vivir una vida sana, sin obesidad y

sin desnutrición. La seguridad alimentaria tiene que constituir un pilar de la educación para que se pueda hablar de igualdad de oportunidades.

El niño aprenderá a leer y escribir, matemáticas, aprenderá otro(s) idioma(s) (náhuatl o alguna lengua indígena si su lengua materna es español, así como el niño indígena también aprenderá español), sin que este sea una imposición y limite el aprendizaje, sino como herramienta para la comunicación y las relaciones interculturales; pero en su formación deberá haber enfoques que les permitan desarrollar el pensamiento crítico, expresarse de manera oral y escrita, que los lleve a debatir ideas, pero sobretodo a encontrar las propias. Para ello, la escuela deberá contar primero con una biblioteca que sea atractiva para los niños en su forma y contenido. Los niños tienen que leer y mucho, de todo, pero sobretodo de lo propio, de nuestra leyendas, de nuestros antiguos dioses y mitología, de nuestros poetas, etc. Será importantísima una materia de animación y fomento a la lectura para que los niños se acerquen a ella.

El segundo paso es desarrollar un taller de **filosofía para niños** con métodos diseñados para los niños de nuestros pueblos. Hay muchos métodos de Filosofía para Niños que son extranjeros, pero hay que desarrollar los nuestros. Sin embargo, aquí narraré la experiencia que tuve al crear un proyecto de Filosofía para Niños mexicanos y que tiene la función de ser la columna vertebral que alimenta las demás materias y programas académicos. En mi proyecto, se hace filosofía y es un taller que se maneja de manera interdisciplinaria y transversal, en la que el niño logra adquirir diferentes actividades intelectuales y de expresión, de apreciación de su cultura y de su historia. Este taller de filosofía para niños utiliza el método mayéutico para enseñar a los niños a filosofar y a dar a luz sus propias ideas. Esta materia se imparte semanalmente y, en ella, el niño aprende nuevos temas, lee, escribe sus ideas y las publica. Cabe mencionar que no debe haber examen como tal, sino que cada niño tiene un cuadernito de apuntes propios, y que puede usar siempre que quiera e incluso en el momento de escribir sus composiciones o ensayos para publicar y ese momento tiene gran importancia, como la de un examen, sin serlo, porque son los niños los que escriben todo. El resultado termina en la elaboración de una revista escolar semestral en donde el niño puede hablarle a otros, y lo más importante, sentir y darse cuenta de que su voz y lo que piensa es importante.

Hay que dejar claro que, en el taller de Filosofía para Niños, los niños no aprenden historia de la filosofía, sino que se les enseña a hacer filosofía. En los grados superiores, 5° y 6°, sí conocen diversas ideas filosóficas, explicadas en un lenguaje sencillo y solamente para ver cómo esas ideas transforman la realidad de su tiempo y cómo pueden aplicarse en casos concretos de ciencia o en la sociedad. En este taller de filosofía los niños de primaria adquieren diversas habilidades de pensamiento crítico, de creación literaria, de imaginación, de análisis y se desarrollan diversas actividades que los preparan para tener un pensamiento filosófico, pero sobre todo a ponerlo en práctica. Se lleva por ciclos temáticos que cambian con cada año escolar. De primer a tercer grado (niños entre 6 y 9 años) se utilizan libros de cuentos tradicionales, populares, nativos, atractivos y también cuentos de otras partes del mundo, por ejemplo de África y también historia de México a través de un formato de cuento para entender, por ejemplo: la Revolución Mexicana de 1910. En 3°, los niños descubren La Edad de Oro de José Martí. Se busca que el niño se interese en leer, en escribir sobre lo que lee y en debatir en las comunidades de diálogo. Finalmente la lectura es la mejor herramienta para la emancipación, ya que permite desarrollar un pensamiento propio. Se usa la pregunta y el método socrático para lograr que reflexionen sobre las diferentes situaciones que nos sugiere cada historia. También se trabajan las relaciones familiares y valores que permiten un temprano desarrollo de la conciencia de clase y la conciencia social. Es muy importante hacer que el niño tenga momentos de creación, que comience a escribir sus ideas aunque vayan acompañadas de dibujos, pero que lo haga él mismo, sin copiar del libro, sin repetir lo que dice el maestro. Se le proponen diversas formas para contar en sus palabras algo que ocurrió en la historia y que al mismo tiempo lo relacione con su vida. Se les incita a crear sus propios cuentos y explorar estas actividades tanto de manera individual como en trabajo colectivo.

En cuarto año (niños entre 9 y 10 años), comprobé que la capacidad de los niños se desarrolla de una manera muy propicia para abordar específicamente la sabiduría popular, en este grado se enseña Filosofía Prehispánica para niños. Con el interés de rescatar lo propio, el niño es introducido a la mitología de nuestros antepasados: los toltecas, los mayas, los aztecas, etc. y particularmente en el pensamiento filosófico del México antiguo, utilizando el *flor y canto* y el *toltecayotl*. Revelar ante los niños un escenario apasionante de aventuras de los dioses, de sabiduría y de pensamiento de nuestro

propio pueblo, lleva a los niños a amar más a su tierra. Saber por ejemplo que somos hombres del maíz, conocer a Quetzalcóatl o descubrir la leyenda del cacao, son lecturas que, con una buena animación y participación de todos, permiten conectar al niño con sus raíces, conectarse con los indígenas, incluso desear saber náhuatl al ir conociendo varias palabras, sin miedo a no saber cómo pronunciarlas. Además de las historias de la mitología prehispánica, se pueden usar libros de ficción pero con una base de investigación, por ejemplo el libro que relata la vida y educación de un niño mexica "Acoyani y el poeta" y que permite a los niños ver desde el punto de vista un niño cómo había sido la vida de nuestros antepasados. Particularmente, este curso se convierte en un pilar fundamental de este taller, no sólo por las habilidades de pensamiento que se pueden lograr en los niños, sino por la conciencia de pertenencia a lo propio. Además se pueden hacer diversas actividades no sólo de lectura, escritura o debate, sino también de arte popular, por ejemplo: descubrir su propio "nahual" y pintarlo con el simbolismo ancestral en papel amate, o hacer arte plumario, artesanía huichol, conocer y aplicar el calendario agrícola en el huerto, conocer de astronomía, saber de las pirámides, conocer profundamente la tradición de día de muertos y realizar ofrendas entendiendo el simbolismo, etc.

En este taller se puede tratar el tema de las comunidades indígenas y su defensa por la Naturaleza, los animales y todos los lugares que consideran sagrados, la importancia de luchar en contra de las transnacionales y patentes de semillas transgénicas para poder conservar la variedad de maíz mexicano. Es un motivo también para hablar del movimiento zapatista en Chiapas que hace un reclamo para que los indígenas dejen de vivir en la marginación y la exclusión. En cuarto año, este taller brinda toda la posibilidad de apreciar nuestra tierra antes de la conquista y provocar en nuestros niños un interés por nuestro pasado antes de la conquista española, para valorar nuestra sangre "india" y dejar de venerar solamente la sangre española y por lo tanto discriminar a todo mestizo e indígena. Este punto permite hablar por primera vez de lo que es una colonización, del imperialismo, de la importancia que tuvo la independencia de 1810. Desde luego, es el punto de partida para abrir los horizontes de los niños y conocer de otros pueblos indígenas en Brasil, Perú, Bolivia, Colombia, etc., y por supuesto conocer el símbolo de la sagrada *wiphala* y la sabiduría que encierra. Los principios de la bandera *wiphala* pueden constituirse en principios tanto de la estructura escolar, como el enfoque que se le de al contenido en el programa de estudios.

En los últimos dos grados de primaria 5° y 6° (niños entre 11 y 12 años) y tras haber pasado por los ciclos anteriores, los niños son ya capaces de tener ideas propias, de formar una opinión cuando leen, de escribir composiciones y cuentos muy originales. Se puede utilizar una temática variada, tanto de cuestiones y problemas mundiales como "los niños de la guerra" o "el hambre", a la par que no se deja de lado alimentar la imaginación con diversos libros. Sin embargo, en esta etapa, los niños de 5° año se muestran capaces para comenzar a saber de filosofía en sí. El programa contiene la filosofía griega desde los presocráticos, Sócrates, Platón y Aristóteles, el Helenismo, pasando brevemente por la Edad Media y llegando hasta Descartes. Sin embargo la manera de proponérselos es con actividades de lectura, de juegos, de teatro guiñol, de debate, relacionando cada idea con una aplicación ya sea en ciencia, ya sea en arte, y explicando todo no en un nivel conceptual abstracto, sino popular, comprensible y que puedan utilizar en otras materias. Tras haber aplicado este curso durante cinco años, pude comprobar como a los niños se les abren los ojos cuando exploran ideas nuevas de las que nadie antes les había hablado y comienza un proceso en el que se vuelven críticos. Incluso comienzan a cuestionar lo que se da por hecho, tanto en la escuela como en la casa. En 6° año se continúa con una segunda parte que va de Descartes hasta nuestra época, buscando que los niños conozcan el proceso y método científico de la edad Moderna, también de saber cómo las ideas filosóficas de la Ilustración se vuelven políticas y desencadenan las revoluciones en el mundo. Los niños conocen a Rousseau, Voltaire, Locke y también acerca de la Revolución Industrial y a Marx. A la par de que mis estudiantes aprendían las mismas épocas en la clase de Historia, en el taller de filosofía, veían las ideas detrás de los hechos históricos y de esta manera hicieron un análisis y no sólo memorizaron fechas que es lo que exigía la otra materia oficial de la Secretaría de Educación Pública. El taller de filosofía para niños les permite pensar, conocer ideas de otros pensadores y desarrollar las propias, algo que no está contemplado en un formato de escuela que nació en el autoritarismo y que se empeña en reproducir la desigualdad social y en producir empleados dóciles al sistema.

Brevemente mencionaré las características generales del programa de el Taller de Filosofía para Jóvenes en Secundaria (edades entre 12 y 15 años). Las herramientas utilizadas siguen siendo la lectura de libros, escritura de ensayos, pero también la investigación tanto científica como en humanidades y además se usa el cine para que los jóvenes aprecien y analicen diversas películas que les permitan ampliar su pensamiento crítico. La temática es variada, pero en general se trabaja pensamiento latinoamericano, como Octavio Paz, José Martí, José Carlos Mariátegui, pero también se trabaja poesía hispanoamericana, por ejemplo Antonio Machado, Miguel Hernández, Mario Benedetti, Pablo Neruda y también se acerca a la poesía a través de la música de trova para hacer reflexiones. Se abordan problemas de nuestra región: la pobreza, la desigualdad social, la globalización, el hambre, la explotación de recursos naturales, la discriminación, el medioambiente, las comunidades indígenas, la idea de integración latinoamericana, el imperialismo, la importancia de la soberanía nacional, el capitalismo y el consumismo, la manipulación de los medios de comunicación, los problemas juveniles, etc. En todo momento se busca que el joven pueda aplicar estos conocimientos críticos a otras materias y por supuesto a su vida.

Por último, cabe mencionar que un proyecto paralelo a este taller de filosofía con jóvenes, pero que se desprende de este, hizo que formara una delegación de estudiantes (desde 5° de primaria hasta 3° de secundaria) para ser delegados de Naciones Unidas en diferentes simulaciones a nivel estatal, nacional e internacional. Esto permitió que el joven pudiera aplicar tanto el pensamiento crítico que habían desarrollado, como abordar problemas mundiales que afectan en específico a los países en vías de desarrollo y debatir en foros públicos fuera de la escuela. Sin lugar a dudas los fortaleció mucho a los estudiantes para poder defender ideas y buscar soluciones que se orientaran por la justicia y la igualdad.

Como conclusión, todo lo que hemos compartido aquí sobre los estudios de la situación de la escuela en Latinoamérica, del ideario pedagógico de Martí y del Che no son más que guías para adaptarlas y hacer nuevas escuelas. El esbozo que realicé para un modelo de escuela y el método del taller de filosofía, son estructuras que funcionaron bien para un grupo de población estudiantil específico y en México, no son la última palabra, todo siempre deberá transformarse e innovarse para aplicar a otros casos concretos con diferentes niños en diferentes países. Lo esencial sí es que la escuela para Nuestramérica deberá tener un equilibrio entre teoría y una buena dosis de práctica, no con el afán de las reformas neoliberales, sino con el afán de que la escuela permita la emancipación. Sin embargo, de todo esto se pueden extraer ideas base. El objetivo es que el niño conozca su identidad y pueda volverse creador de sus propios proyectos, y que permita en el futuro estudiar cualquier carrera que desee, pero que mantenga presente la idea de la sustentabilidad y de trabajo, creación de tecnología, incluso de empresas, pero para su país. Es indispensable que eduquemos hombres y mujeres nuestroamericanos, que no actúen como emisarios del norte y no permitan la explotación de su tierra y de su gente.

Ahora bien, cualquier maestro que haya leído esto se preguntará cómo puede cambiar su manera de enseñar si tiene que seguir las normas que le dictan las autoridades educativas e impartir una tira de materias que le imponen. Desde aquí le digo, que del enfoque que él o ella impriman en sus materias puede lograr una educación para la resistencia. Tal vez no puedan tener de pronto una granja o un huerto, pero lo que si deben tener es la resistencia que viene de dentro, y que surge de abajo y a la izquierda. No esperemos cambiar las secretarias o ministerios de educación, hagamos nosotros los cambios en el aula, con nuestros niños. Dentro del aula se pueden hacer grandes cosas y ahí no hay imposición más que la que nosotros como maestros nos pongamos a nosotros mismos. Se impartirán las materias que se requieren en cada grado, sin embargo, la innovación será adoptar lo propio y métodos propios. Sí se enseña historia universal, hagamos especial énfasis en la historia de Latinoamérica y del propio país. Se enseñará una historia viva, no como se suele hacer de manera memorística de fechas y personajes, lo que realmente se requiere es hacer un análisis de la historia, del imperialismo y de porqué es necesario cambiar esa historia de esclavitud, explotación, imposición y pobreza. Incluso hacer proyectos que se relacionen con la vida de los niños o por ejemplo, invitar a los abuelos a contar sus historias, y conocer siempre la historia familiar permite reconciliarnos con esa otra gran historia y saber dónde estábamos en el pasado y a dónde queremos llegar. La tarea que queda es crear un nuevo espíritu de escuela, y para ello la mentalidad de los maestros debe cambiar para que, a pesar de las presiones del sistema, ellos sepan que dentro del aula pueden resistir y hacer libres a los niños.

Bibliografía

- FREIRE, P. (2005), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo veintiuno editores, México.
- GUEVARA ERNESTO, (1970) *Obras 1957-1967s*, Centro de Estudios Che Guevara, La Habana, Cuba.
- Hadot, Pierre, (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, España, Ediciones Siruela.
- HERNÁNDEZ-PARDO, H.,(2000) *Luz para el siglo XXI, Actualidad del pensamiento de José Martí*, Madrid: Ediciones Libertarias.
- MARTÍ, JOSÉ, (1974), Nuestra América, Edición Casa de las Américas, La Habana, Cuba.
- ___________ (1975) Obras Completas, T.8, Edición de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, (2012) *La educación indígena en México: inconsistencias y retos*, OCE es apoyado por el IISUE-UNAM, México, http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena.html
- MÈLICH, JOAN-CARLES (2002), *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- REIMERS, FERNANDO,(2000) *¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de Latinoamérica?*, Revista mexicana de investigación educativa, ISSN 1405-6666, Vol. 5, Nº. 9.
- TURNER MARTÍ, LIDIA, (2007) *Del Pensamiento Pedagógico de Ernesto Che Guevara*, Ed. Capitán San Luis, La Habana, Cuba.

Educar Con Filosofía: Hacia una educación contra hegemónica

Lic. Fil. Mario Alberto Domínguez Castro
Observatorio Filosófico de Colombia/Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades



"Cultivar esa capacidad para buscar lo que es significativo y estar siempre dispuesto a cuestionar si estamos en el camino correcto, de eso es de lo que debe tratar la educación."
Noam Chomsky

"El mayor desastre de la educación es que se enseña sin filosofía"
Estanislao Zuleta

Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo,
pero de lo que se trata es de transformarlo.
Karl Marx

La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.
Karl Marx

Antesala

Quisiera iniciar diciendo que como filósofo que soy y debido a que enseño filosofía, lo que voy a decir a continuación puede entenderse también como una autocrítica, propia de un replanteamiento de mi práctica filosófica.

***

En el 2007 fue publicado por la editorial *Crítica* un libro de Noam Chomsky titulado, de manera muy sugestiva y sugerente, "la (des)educación". Cuyo planteamiento fundamental es que el modelo de enseñanza actual es un modelo de domesticación que perpetúa una hegemonía colonialista. Y plantea el desmonte de dicho modelo "rechazando el adiestramiento tecnocrático que *desintelectualiza*", "denunciando la *hipocresía*, la *injusticia* y la *miseria humana*", en definitiva, des-educando. Así la propuesta de Chomsky resulta contra-hegemónica o contracorriente y en concordancia con ello proponemos a continuación una educación *con* filosofía.

Valga decir no solamente una educación donde se enseñe filosofía, pues esto no tiene nada de contra-hegemónico, dado que también la filosofía se enseña sin filosofía e incluso se presta como instrumento al servicio de las ideologías opresoras dominantes del capitalismo-mundo. Esto es, la enseñanza de la filosofía se reduce a dar cátedra sobre el pensar de otros filósofos ("Pienso luego existo", "conócete a ti mismo", etc.) que con suerte luego se repetirá o, como es más común, se olvidará, haciendo que la filosofía no sirva para nada y a quien la estudia un sujeto pasivo.

Rechazar el adiestramiento tecnocrático, denunciar la hipocresía, la injusticia y la miseria humana, tal como pretende Chomsky, solo es posible educando *con* filosofía como pretendiera el colombiano Estanislao Zuleta, en sentido marxista. Educar con filosofía es educar en el análisis de las estructuras políticas y sociales en las que se vive, de tal manera que, como producto de un análisis crítico de dichas estructuras, aflore el conocimiento objetivo de la realidad. Por tanto, la filosofía no debe reducirse a los claustros académicos, ni a historia del pensamiento filosófico ni a un culto al concepto. Fuera de las aulas hay todo un mundo que exige ser observado, analizado e intervenido filosóficamente; que exige su transformación.

Sirvan estas líneas como una antesala o introducción para lo que sigue.

1. La filosofía académica como "opio del pueblo"

La filosofía *debe* recobrar su significado original de "amor a la sabiduría" y ser entendida así como conocimiento vivo y reflexión crítica del mundo real y práctica de una vida examinada en conformidad con dicho mundo. Pues, conocer el mundo real es fundamental para la práctica de la filosofía, para el filosofar, dado que la filosofía, lejos de ser ideología, es fundamentalmente praxis, o, como bien la llama Mónica Cavallé, *ciencia de la vida*.

La filosofía académica es filosofía estéril y a-crítica. Su quehacer se limita a la reflexión de las ideas y su historia. O, en otras palabras, es historia de las ideas. Es escolástica. No hay más que ver a los "profesionales", "investigadores" y estudiantes de filosofía desarrollando su proyecto de "investigación": lo único que hacen es pescar citas sobre un tema determinado, de esos propios de la filosofía decadente: "la voluntad de poder en Nietzsche", "el cogito herido de Descartes", "el concepto de tiempo en Heidegger", "la cosa en sí de Kant", "el concepto de angustia en Kierkegaard" etc., o, en el mejor de los casos, "rumiar" ideas para luego reproducirlas (en esto se ha convertido la hermenéutica).
¡Que se lea y mucho!; sin embargo, los libros no deben ser el punto de partida. El punto de partida es la realidad objetiva, pues el conocimiento solo puede aflorar "de las condiciones reales del *proceso de la producción del conocimiento*" (Althusser, L. 2008: 30). Nuestra tesis es que la filosofía académica dominante es una filosofía aislada de la realidad. No se evidencia un ejercicio filosófico objetivo, es decir, teórico-práctico. Lo que impera es una "fe" siega en los conceptos filosóficos pre-establecidos, conceptos que se citan una y otra vez y de los que no se puede salir sin que se le tilde a uno de *no-serio* y al trabajo realizado como no más que un *gazapo* (cuando mucho reflexivo, pero no filosófico).

Una filosofía así, aislada de la realidad, es una filosofía al servicio de la oligarquía, es ideología. Y es que las oligarquías dominan el mundo mediante conceptos cargados de ideologías: "libertad", "democracia", "humanismo", "utopía", "revolución", "progreso", "desarrollo", "felicidad", etc., y no porque estos constituyan en sí una ideología y se limiten a ser solo eso, sino porque es lo que el pueblo quiere y se constituye en sus anhelos más profundos, y, por tanto, en armas de control masivo[11]. Las campañas políticas, sin ir más lejos, son el vivo reflejo de esto; se promete paz, trabajo, salud, alimento, vivienda, educación y el pueblo vota[12]. Sin embargo, y como siempre, las cosas siguen iguales, cuando no peores: casos de desterritorialización por parte del Estado, privatización y contaminación de los recursos naturales, privatización de la educación, tratados comerciales que enriquecen a pocos y empobrecen a muchos, guerras creadas para hablar de paz, etc.

Los conceptos e ideas filosóficas están desposeídas de realidad, no tienen carácter terrenal. Por ello la filosofía actual es el alimento de este sistema de alienación que nos presenta un mundo de "otra-parte"[13] y nos hace vivir en él. Es, cosa que enojaba a Marx y a Lenin, "opio del pueblo", pues manteniendo su culto al absolutismo conceptual e ideológico, no hace más que prestarse como instrumento al servicio de lo que está ahí y domina.

En la práctica filosófica actual hace falta reconocer que el conocimiento solo puede ser posible mediante el contacto directo con la realidad y que la realidad se construye procesualmente mediante la actividad humana concreta.

2. La historia es actividad humana concreta

[11] *Obsérvese la publicidad engañosa de la empresa trasnacional* Coca-Cola: *"Destapa la Felicidad", "Somos los locos que creemos en un futuro mejor", "Somos los locos que creemos que las diferencias nos unen", "Mira el lado* Coca-Cola *[Obsérvese que se reemplaza "bueno", que es la palabra que realmente tiene esta frase en el sector popular, por* Coca-Cola*] de la vida"...*

[12] *Y cuando el pueblo no se siente persuadido por estas promesas, pues están cansados de que sean sólo eso, promesas, optan por tener un beneficio aunque sea pequeño, es entonces cuando venden su voto.*

[13] La expresión es del colombiano Fernando González Ochoa.

Decimos que la filosofía dominante es ideología por las siguientes razones:

1. Porque es una filosofía cuyo punto de partida es el concepto desposeído de realidad.
2. Porque estando basada en conceptos desposeídos de realidad, está desligada de la vida real del hombre y por consiguiente deja de lado al hombre real.
3. Porque dejando de lado al hombre real, la historia pierde su ser de proceso histórico y, en ese sentido, pierde su ser de actividad humana concreta.
4. Porque perdiendo su ser de actividad humana concreta, la historia no es más que "nada": ausencia de actividad humana.
5. Porque suprimiendo la actividad humana concreta, suprime lo fundamental, una verdad vital para el proletariado: "son las masas las que hacen la historia"· (Althusser, L.2008: 21)

No son los intelectuales ni los historiadores los que hacen la historia, son las masas. La historia, no es, por tanto, aunque la clase dominante se empeñe en mantenerlo así, cúmulo de datos remitentes a acontecimientos pasados, ni historia de las ideas, no es dogma. La historia es actividad humana concreta.

En *La ideología alemana*, Marx dice que la lucha revolucionaria va dirigida contra la clase dominante. Justo lo que anula la ideología burguesa, pues no le conviene, es esta lucha revolucionaria y ¿cómo lo hace? Dándole al pueblo "lo que quiere": *quimeras*, algo en qué creer y qué esperar (*democracia*, *bienestar*, *felicidad*, etc.), impidiendo la *transformación en masa de los hombres* –la expresión es de Marx-, impidiendo que las masas construyan la historia.

Analicemos brevemente dos de los mecanismos mediante los cuales se manipula a las masas adormeciendo su conciencia y aplacando, con ello, su actividad en procura de la transformación de las circunstancias históricas reales.

3. Mecanismos de manipulación de las masas

¿Cómo se perpetúa lo que está ahí y domina? De las maneras más rápidas, atractivas, fáciles y efectivas: los medios de comunicación y la educación. Vamos por partes:

3.1 Los medios de comunicación como arma de manipulación de las masas

Nos referimos, de manera muy especial, a los medios de comunicación masiva. Para nadie es un secreto que estos medios están para propagar y defender intereses particulares, más aun siendo de dominio particular y de acceso popular. El pueblo, las masas viven la realidad que les hacen vivir a través de los medios de comunicación masiva y así son manipuladas, controladas. Se les muestra un estereotipo de sociedad hacia la que hay que tender y se les encamina hacia ella. ¿Cómo se logra esto? Ocultando la realidad con partidos de futbol, con reality shows, con reinados de belleza, etc.; es decir, desviando la atención de las masas.

3.2 La educación como medio de manipulación masiva

La educación es la más peligrosa de las armas de manipulación masiva. Es en la escuela y en la universidad donde se enseña y se aprende aquello que se transmite; y lo que siempre se transmite es lo que, a criterio del Estado y de las trasnacionales, se debe transmitir; esto es, la ideología burguesa que es la que está en el poder y ejerce su hegemonía.

Caso particular es el modelo educativo por competencias, que exige a las instituciones ser certificadas mediante procesos de "calidad", conduciendo así a la práctica educativa hacia un adiestramiento de los estudiantes, de tal manera que puedan responder a los exámenes[14], y a los

[14] *ICFES, ECAES, prueba ENLACE, etc.*

profesores hacia un adiestramiento tecnocrático desintelectualizante, que luego darán como fruto, dicha acreditación de calidad.

Con esta instauración de la educación en un sistema de lucha corporativa, los planteles educativos se tornan en fábrica productora de obreros al servicio de la burguesía y su burocracia, reduciendo al estudiante a mera mercancía. Amputando o –para decirlo con Estanislao Zuleta- controlando su iniciativa, creatividad y voluntad.

Todo esto se hace para adormecer la *conciencia de clase* y con ello evitar la *posición de clase;* esto es, para evitar la transformación de las circunstancias por parte de las masas y con ello la anulación y superación del sistema hegemónico burgués.

4. ¿Cómo funciona este sistema manipulación y dominación?

El sistema educativo actual, valga decir en los *hechos,* anula al hombre real; veamos cómo lo hace. Se empieza desde la primaria (incluso desde antes con el boom de la estimulación temprana) anulando la individualidad, esto es, anulando al hombre como individuo para instaurarlo en el universal de *Hombre.*

> "Todavía los niños no saben leer una sílaba, cuando ya les han enseñado ¡a las criaturas de cinco años! A contar de memoria hasta cien. ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias." (Martí, 1961: 47-48)

Y una vez iniciado, el proceso de domesticación sigue. El sistema ve en el niño fuerza de producción, de tal manera que se le prepara para que finalmente se instaure en el engranaje social para el que fue "formado":

> "La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra. De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o a veces intentan jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprimen su pensamiento para que puedan "funcionar" en cualquier parte". (Zuleta, E. 2010: 24)

Las potencialidades del niño, luego del hombre, mal dirigidas se vuelcan contra el hombre mismo, pues sus actividades no concuerdan con sus ideales o expectativas personales, porque de lo que se trata es justo de anular estas expectativas y crear un hombre desposeído de sí, sin conciencia de sí y del mundo real, pues el desarrollo de sus potencialidades no está determinado por él mismo, sino por el mercado. De tal manera que es este un sistema de enajenación.

> "Desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza o el saber le interesen o se relacionen con sus expectativas personales. Esta situación se repite una vez terminados los estudios ya que es lo que la persona encuentra en la vida. Cuando termina los estudios, el individuo no sale a expresar sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, sino a engancharse en un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades, sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen. En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; desde competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio el control de la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un "buen estudiante", al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco y que sólo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses". (Zuleta, E. 2010: 20)

La educación imperante hoy a nivel global es una educación industrial, que obedece a una lógica mercantil y a una *política con énfasis tecnocrático y macroeconómico*, cuyo fin es el "desarrollo" capital. Este desarrollo capital entendido como acumulación de capital mediante la enajenación de la libertad, propia del ansia de enriquecimiento que solo puede saciarse mediante el trabajo constante y esclavizador, es la máxima del sistema educativo imperante, hacia ello tiende. Y con ello solo busca mantener lo que está ahí y domina, el capitalismo-mundo.
Tomando el desarrollo capital como el fin al que debe tender toda sociedad y todo individuo, se plantean reformas educativas[15] encaminadas a la inserción laboral de los estudiantes, tomando a estos como un engranaje más del sistema capital, por lo que no se les educa, sino que se les adiestra vorazmente.

> "La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por la habilidad que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, pero poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense, sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados." (Zuleta, E. 2010: 18)

Así pues, la educación actual es una educación que deforma. Hace que el hombre desde su niñez se desprenda de sí; es por ello que mientras el mundo avanza, el hombre cada vez se encuentra más perdido, dejándose arrastrar por un sin número de acontecimientos de los que, aunque es el gestor, carece de control. El hacer por el hacer y el acrecentamiento del capital, se muestran como garantes de una vida buena en tanto cómoda y confortable, en la que no tiene cabida la reflexión. Siendo así que el vivir bien depende de la primacía del objeto frente al sujeto, quedando el sujeto cada vez más relegado a un segundo plano, perdiendo de vista todo lo que está en juego: el sentido último de sí mismo, el mundo y la historia.

5. Nuestra propuesta: Educar *con* Filosofía, ser intelectuales orgánicos

Contra corriente con este sistema hegemónico de opresión y de adormecimiento de la conciencia, resulta urgente plantear una educación verdadera, una que sea práctica de la libertad y que, por tal, esté fundamentada en el hombre real, tal como propone Paulo Freire cuando dice: "la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres." (Freire, P., 2005: 94)

Se dice que la filosofía es pensamiento y que su valor pedagógico radica en enseñar a pensar; pero ¿pensamiento de qué? ¿Enseñar a pensar qué? Y más aún ¿enseñar a pensar para qué? ¿Para quién?

Si es cierto que la filosofía es pensamiento y que su valor pedagógico radica en enseñar a pensar, lo es solo en la medida en que es pensamiento crítico y riguroso al respecto de la formación de las estructuras sociales y su historia, no por ser *pensamiento del pensamiento*, como, por ejemplo, pretende Heidegger en *¿Qué significa pensar?*.

Nuestra propuesta va en tres direcciones, todo en procura de ser "intelectuales orgánicos". Lo primero ha de ser revolucionar la filosofía, pues la filosofía, en primera instancia, debe ser fiel a sí misma y dejar de estar al servicio de la oligarquía; lo segundo ha de ser revolucionar la escuela a través de una educación con filosofía, pues no se puede seguir de-formando a la sociedad entregándoles hombres y mujeres adaptados al sistema-mundo; y lo tercero ha de ser revolucionar el mundo, modificar las circunstancias mediante la actividad humana concreta.

[15] El Plan Bolonia, en Europa; El Proyecto Tuning para Latinoamérica; la Reforma Integral a la Educación Media Superior, en México; la Reforma a la Ley 30 de Educación Superior en Colombia…

5.1 Revolucionar la filosofía

De lo que se trata es de destruir la filosofía como ideología que oculta la realidad y superarla; es decir, de lo que se trata es de revolucionar la filosofía misma y transformarla, como enseña Althusser, en *teoría de la historia del conocimiento* (ciencia: materialismo histórico y filosofía: materialismo dialéctico).

Insistimos en que el punto de partida de la práctica filosófica ha de ser la realidad entendida como proceso histórico, que se efectúa mediante la actividad humana concreta y que el conocimiento filosófico (científico) ha de ser conocimiento de las condiciones reales de este proceso histórico.

Ahora bien, para esto se requiere que los intelectuales, también, revolucionen sus ideas de manera radical; es decir, que des-aprendan su "instinto de clase" pequeño burgués, de tal manera que se conviertan, como pretendía Gramsci, en "intelectuales *orgánicos*".

No es raro que la filosofía de Marx esté satanizada por los *profesionales tradicionales de la filosofía,* quienes o no le comprenden, o no les conviene dado que aceptar los postulados teóricos de Marx, exige al filósofo tradicional una exhaustiva revisión y modificación de su práctica filosófica, pues la filosofía planteada por Marx es una *contra-filosofía*; es decir, *una filosofía nueva*.

5.2 Revolucionar la escuela

En el ámbito educativo, en primera instancia, para decirlo con Chomsky, la tarea es *deseducar*. Los estudiantes están habituados a repetir fórmulas y contenidos que han memorizado; están habituados a estudiar para los exámenes. No están habituados a aprender por sí mismos porque, entre otras cosas, no desean aprender. La capacidad de desear aprender es amputada por los exámenes, que solo los conducen a querer aprobar.

Apuntamos hacia una educación con sentido, en la que se tome en cuenta las potencialidades del educando. Educación con sentido quiere decir, educación para la vida y una educación para la vida ha de ser, necesariamente, una educación en conciencia, para la libertad –libertad real-; de tal manera que el individuo pueda desarrollar su existencia con alegría e incorporar los conocimientos tanto a sus expectativas personales, como sociales.

En vez del modelo educativo por competencias y fabril, proponemos con Estanislao Zuleta una educación filosófica. "Esto significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información. Cualquier materia se puede presentar, en principio, en forma filosófica, no importa de cual se trate." (Zuleta, E. 2010: 63)

La filosofía en términos educativos tiene una función especial que constituye, además, su carácter pedagógico, a saber: enseñar a ver y a pensar, en procura de ayudar a dar a luz el conocimiento real tanto del mundo como el propio de cada persona.

El conocimiento del mundo (biológico, matemático, geográfico, histórico, etc.), que es un conocimiento epistémico, se hace así –desde y con la filosofía- un descubrimiento para el estudiante, que le permite una dinámica de integración y co-creación; dinámica esta que le pone frente a ciertos problemas (económicos, sociales, políticos, éticos, culturales, ambientales, biológicos, etc.), que deberá ir comprendiendo y resolviendo con carácter crítico e investigativo, para lograr desenvolver su existencia, pues esta se desarrolla en dicho mundo.

Se trata, por medio del desarrollo del pensamiento, de despertar en el estudiante el deseo de aprender, pues, como bien enseña Zuleta: "Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que se vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer." (Zuleta, E. 2010: 36)

Pensar los procesos que conducen al conocimiento de algo, los grandes descubrimientos, involucrar al estudiante en dichos procesos, en vez de suministrarle el dato o resultado de manera estéril, proponerle los problemas a los que tuvieron que enfrentarse los hombres que han hecho ciencia,

para que el estudiante haga ciencia, mantener viva la iniciativa, dar vía libre a la voluntad, ver en los errores oportunidades y no fracasos, corregir en vez de castigar, despertar el deseo de aprender y no de sacar cinco o diez o excelente, según sea el caso, en un examen, de eso es de lo que debe tratar la educación.

Evidentemente, tal propuesta representa un cambio metodológico y estructural de la educación, en la medida en que el modelo en vigencia es aconceptual; esto es, que los temas que se tratan en las distintas materias "no se incluyen en la lógica de un pensamiento propiamente dicho." (Zuleta, E. 2010: 63)

Esta deseducación apunta hacia una práctica de la "concienciación" de los estudiantes, pues pretende hacer de los estudiantes hombres y mujeres racionales, desadaptados al sistema; porque, como bien enseña Estanislao Zuleta:

> "Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres desadaptados al sistema." (Zuleta, E. 2010: 21)

5.3 Revolucionar el mundo: ser intelectuales populares, formar un pueblo intelectual

La revolución no es una idea o una utopía, en el sentido peyorativo de la palabra, es decir, una utopía que divaga abstractamente. La revolución es práctica, más aún "práctica-crítica", tal como la concebía Marx. El mundo no es hermético por lo que las circunstancias pueden ser modificadas. De lo que se trata entonces es de tender hacia esta modificación de las circunstancias, rompiendo el hermetismo al que se nos quiere someter, traspasando aquello que se nos ha dado como dispuesto en el mundo de manera absoluta y que se ha constituido en nuestra "realidad": la *historia*, el *conocimiento*, la *verdad*, el *capitalismo*, etc.

A partir de Marx la filosofía es un arma de transformación del mundo; transformar el mundo es la consigna. La filosofía debe aportar las bases teóricas de esta transformación y acompañar todos los procesos revolucionarios que conduzcan a ella. Porque "sin movimiento revolucionario no hay teoría revolucionaria, especialmente en filosofía" (Althusser, L. 2008*:* 22); es decir la teoría revolucionaria debe llevar al movimiento revolucionario y patentarse en él. Para conseguir dicha empresa, es necesario, como decía Marx, "desembarazarse de toda manía filosófica y ponerse a estudiar la realidad positiva, desgarrar los velos de la filosofía y ver por fin la realidad tal cual es" (Althusser, L. 1982*:* 29-30).

La realidad no puede seguir siendo objeto de contemplación, contemplar la realidad es evadirla. O dicho de otro modo, la realidad debe ser entendida como un proceso material, de tal manera que pueda ser materialmente habitada e intervenida mediante la actividad humana objetiva. Porque, para decirlo con Paulo Freire, *transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.*

A la clase hegemónica no le interesa cambiar el estado de cosas actual, a quienes realmente les interesa transformar este estado de cosas es a quienes se encuentran sometidos a ellas: a las masas, por ello se hace necesario educarlas y para ello se hace necesario, además, ir donde ellas. Así entre otras cosas, la filosofía tiene que ser popular.

> "En nuestros países hay, actualmente, inmensas reservas para la lucha de clases revolucionaria. Pero es necesario buscarlas allí donde están, vale decir en las masas explotadas. No se las "descubrirá" sin establecer un contacto estrecho con esas masas." (Althusser, L. *2008:* 19)

La filosofía ha de abandonar la torre de marfil y salir a la calle, insertarse en el mundo; hacerse educadora de los oprimidos para buscar que salgan del estado de opresión. Tratándose, como se trata, de modificar las circunstancias reales mediante la actividad humana concreta, se requiere, entonces, intelectuales populares comprometidos con la transformación de la realidad social objetiva. Porque si los

movimientos obreros (y no sólo los movimientos obreros, sino todos los movimientos que luchan por salir de la opresión y explotación), salvo rarísimas excepciones, no consiguen concretar su lucha, se debe a que, por sus circunstancias –de opresión-, no pueden más que actuar de manera subjetiva y espontánea, es decir, sin un método, sin una direccionalidad clara y por ello su lucha, casi siempre, termina en derrota.[16]

La tarea del filósofo es educar en el pensamiento crítico al pueblo, a las masas y ayudarles a ver la realidad objetiva que se les oculta mediante lo *medios de manipulación masiva* y educar su *instinto de clase*.

> "Los proletarios tienen un "instinto de clase" que les facilita el paso a las "posiciones de clase" proletarias... La *posición de clase* del proletariado es algo más que el simple "instinto de clase" proletario. Es la conciencia y la práctica de acuerdo con la realidad *objetiva* de la lucha de clase proletaria. El instinto de clase es subjetivo y espontáneo. La posición de clase es objetiva y racional. Para pasar a las posiciones de clase proletarias, el instinto de clase de los proletarios solo tiene necesidad de ser educado." (Althusser, L. 2008: 12-13.)

Ahora bien, de los postulados de Marx se dice que son caducos y no es de extrañar esto. Marx no practicaba la filosofía para ser incluido en el conjunto de las *vacas sagradas de la filosofía;* por el contrario, su práctica filosófica era una práctica revolucionaria, es decir, que buscaba la modificación de las circunstancias a través de la actividad humana concreta. De esto son conscientes los militantes obreros, no en vano, dice Louis Althusser:

> "En su conjunto solo los militantes obreros reconocieron la perspectiva revolucionaria del descubrimiento científico de Marx. A causa de ello su práctica política fue transformada. Este fue el mayor escándalo teórico de la historia contemporánea. Por el contrario, los intelectuales en su conjunto, a pesar de ser este su "oficio" (especialistas en ciencias humanas, filósofos) no reconocieron verdaderamente o se negaron a reconocer la perspectiva inaudita del descubrimiento científico de Marx, al que condenaron y despreciaron, al que desfiguran cuando se refieren a él." (Althusser, L. 2008: 15)

Y en líneas más adelante, recalca:

> "[…] ¿Quién ha comprendido la prodigiosa revolución filosófica provocada por el descubrimiento de Marx? Solo los militantes o dirigentes proletarios. Los filósofos de oficio, en su conjunto, no la han ni siquiera sospechado. Cuando hablan de Marx siempre es, salvo rarísimas excepciones, para combatirlo, condenarlo, "digerirlo", explotarlo o revisarlo." (Althusser, L. 2008*:* 16)

Así pues, de lo que se trata es de educar al pueblo y brindarle las herramientas teóricas, el método, para que modifiquen sus circunstancias. Es decir, se trata de ser uno de ellos, de luchar *con* ellos.[17]

Bibliografía

- Althusser, L. (2008), *La filosofía como arma de la revolución,* Siglo XXI editores: México, D.F.

[16] Vale decir en los *hechos* que esta derrota es una victoria para la clase dominante, lograda mediante el uso "legal" de la fuerza; es decir, por medio de la represión del Estado.
[17] los campesinos de Ituango en Antioquia, Colombia, en abril del año en curso (2013), solicitaron a la academia que se enterara de la situación que ellos están viviendo y les apoyara en su lucha por la defensa de sus derechos.

- ___________ (1982), *Lenin y la filosofía*, Ed. Era: México D.F.
- Engels, F., y Marx, Karl. (2006), *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, Fundación Federico Engels: Madrid.
- Martí, J. (1961), *Ideario pedagógico*, La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Paulo, F. (2005), Pedagogía del oprimido, Siglo XXI: México.
- Zuleta, E. (2010), *Educación y democracia: un campo de batalla*, Bogotá: Hernán Suarez y Alberto Valencia.

La farsa de la educación intercultural en nuestra América



Maestro Iván Osorio Pérez

Docente de telesecundaria de la Secretaría de Educación Pública de México

A mi padre y madre

La educación de hoy en día enfrenta nuevos desafíos, la línea imaginaria que dividía a los pueblos hoy se ve reducida a un recuerdo, todos están en todos lados. Algunos migran por mejorar sus condiciones de vida, a otros los alcanza la gran mancha urbana y los absorbe. El problema de las sociedades pluriculturales representa un nuevo reto para cada nación, porque esto afecta su constitución, la vuelve heterogénea y las reglas que imperaban en su monoculturalidad se ven rebasadas al tener que convivir con otras culturas. Sin embargo, el cambio no se presenta como algo dado, sino ha sido una lucha constante por la conquista del reconocimiento.

La interculturalidad se vuelve la acción para mantener y consolidar una convivencia plural y armónica. Las humanidades populares pueden significar un cambio real cuando son investidas con ese carácter intercultural, pero para ello será necesario implosionar los modos de vida que hasta hoy se siguen, así como también habrá que radicalizar la forma como se educa.

Radiografía de los pueblos indígenas de nuestra América

Se nos puso precio.
Precio del joven, del sacerdote,
del niño y de la doncella.

Basta: de un pobre era el precio
sólo dos puñados de maíz,
sólo diez tortas de mosco;
sólo era nuestro precio
veinte tortas de grama salitrosa.
(Ms. Anónimo de Tlatelolco, 1528)

En este planeta hay dos clases de personas, los occidentales y los que aún no se han convertido. Esta situación no representaría ningún problema si se vive en Asia, porque no hay una dependencia real hacia el lado occidental, sino interdependencia, donde el flujo económico, social y cultural se da en ambas vías. El verdadero problema surge cuando se vive dentro del mismo mundo occidental y no se pertenece a él, es allí, como estampas de miseria, en los cinturones de marginación, dentro de las selvas, en los bosques, en las montañas y las costas donde, los pueblos indígenas persisten y sobreviven a pesar de una vorágine del consumo que los ha intentado borrar del mapa desde su "descubrimiento".

Colonización fue su nombre hace más de quinientos años, sin embargo, esta palabra ha significado tan diversas cosas en el devenir de este tiempo. Aniquilación de la población indígena, persecución y reclusión a las zonas más alejadas de las grandes urbes, imposición religiosa (sincretismo forzado a cambio del derecho a vivir), reconversión del lenguaje hacia el idioma del opresor. Olvido y soslayo. Sin embargo, se ha vuelto imposible sostener este *modus operandi* que tantas riquezas ha dejado a la gran civilización occidental. En esta nueva era digital, donde la información está a un sólo "click" de distancia, es cada vez más difícil ocultar el entramado de vejaciones que se ha construido alrededor de estos pueblos, la mano que oprime y da limosna del gobierno es puesta al descubierto, la falsa integración ya no resiste al maquillaje mediático institucional. Hoy, la realidad es descubierta debajo de su velo, hoy los ojos del mundo miran atónitos a los pueblos originarios del mundo occidental, de nuestra América.

En la actualidad hay más de 650 pueblos indígenas a lo largo y ancho de nuestra América (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007), mismos que viven en un contexto de desigualdad ante sus pares occidentales, sin importar la nación, es un común denominador en la región. Puesto que en un ambiente de empoderamiento occidental, ser indígena equivale a ser un

ciudadano de una clase inferior. Y desde ese nivel ha sido tratado desde que empezó su explotación. Primero como esclavo, como atracción de circo, peón, servidumbre, carne de cañón, mano de obra barata, hasta el acarreamiento electoral de estos tiempos. Y en todo este recorrer de los años, la transgresión hacia sus culturas ha sido tal, que nunca ha habido una preocupación real por la convivencia de todas las personas que comparten un mismo espacio geográfico y temporalidad. Sino que se ha buscado el abandono de su raíces, la orfandad de sus tradiciones a cambio del brillo de un mundo occidental que se presenta atractivo para los que triunfan. Persevera y alcanzarás, dicen. Pero nunca se aclara a qué costo.

El reconocimiento del otro sólo se valida cuando éste se encuentra próximo a uno, cuando el entendimiento puede darse en *fast-track* entre pares similares, puesto que en una cultura hegemónica, es de esperarse que sus miembros estén a la altura de los estándares que la misma requiere, todos tienen un papel específico. Sin embargo, dentro de los pueblos originarios la cosmovisión es totalmente divergente, hay un conocimiento milenario de su entorno, mismo que es aprovechado en equilibrio y, una vida en comunidad. Por tanto, es en esta diferencia donde la respuesta ante lo diferente ha sido la obviedad, omitir el reconocimiento y optar por la imposición, una imposición que no sólo ha causado sangre sino que ha mermado la misma condición del indígena en su coexistir.

Las políticas de los gobiernos de nuestra América a partir de su independencia de Europa nunca terminaron con el sometimiento hacia los pueblos originarios, al contrario, siguen reproduciendo las viejas prácticas de explotación. Cada vez tienen menos espacio para desarrollarse, ahora ni en el campo ni del campo pueden sobrevivir, y esa conexión con la Tierra desfallece ante la producción de alimentos transgénicos en masa; así como la devastación de la flora y fauna en pos del crecimiento demográfico de las manchas urbanas; de la necesidad de áreas despobladas para que el ganado pueda pastar; el desvío o privatización de los mantos acuíferos para la construcción de presas hidroeléctricas, el riego de los cultivos de los grandes terratenientes latifundistas, el verter los deshechos de la extracción minera y de las fábricas; la contaminación por la extracción de recursos naturales (minerales e hidrocarburos). Tal parece que ya no hay espacio para ellos. Y ese romance, esa conexión cósmica que Mariátegui (1928) identificó en los pueblos indígenas con la tierra, su alegría, su relación holística con ella desfallece al serles quitado ese engranaje medular de su ciclo de vida.

La pobreza dentro de la población indígena es palpable y cuantificable, en el libro "Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio" de Hopenhayn, Bello y Miranda (2006) se presenta la información acerca de las condiciones de vida de estos pueblos, siendo el resultado, una condición de vida en pobreza extrema, situándolos como el grupo más pobre y vulnerable de toda la región, cuyos indicadores socioeconómicos, culturales y de acceso a servicios son los más bajos comparativamente con el resto de la población. Y todo esto provoca también, según explica Stavenhagen (2008), la gran discriminación y otros atropellos hacia los derechos humanos de los que son objeto los pueblos indígenas. Además, deviene de las políticas liberales -hoy neoliberales- de los gobiernos, que han sido introducidas a lo largo de la expansión económica de los países, siendo la más representativa la propiedad privada de las tierras; donde los ricos hacendados, caciques, descendientes de la estirpe colonizadora y nuevos ricos del boom neoliberal y conglomerados mundiales, volvieron a hallar el cauce legal para recuperar sus tierras (perdidas en las luchas por la independencia, revoluciones y guerras civiles) o invertir, a costa de la falta de títulos de propiedad de la gente indígena. Qué más título que la permanencia y cuidado de la tierra.

La población indígena está siendo cada vez más arrinconada y es que los recursos que mantienen la gran vida occidental se han ido agotando vertiginosamente, razón por la cual se ha vuelto imperante la necesidad de extender los brazos de producción hacia los rincones inexplorados (habitados por los pueblos originarios) de cada país. Y es que para inicios de 1990 los pueblos originarios aún poseían el control de más del 12% de la tierra en el mundo (Ewen, 1996). Situación incómoda para quienes han secado sus tierras y necesitan expandirse para continuar aceitando la máquina capitalista. Esto ha originado, en las últimas décadas, una gran guerra de exterminio hacia las poblaciones minoritarias indígenas que han tenido que auto-organizarse para defender sus territorios. En México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Venezuela, Paraguay, Bolivia, Brasil, Perú, Chile, Argentina; existen actualmente conflictos entre las comunidades indígenas y sus gobiernos, independientemente de la filiación política de estos últimos; ora derecha, ora izquierda, al momento de

poner en una balanza los intereses del capitalismo/consumismo exacerbado en contra de la comunión y conexión de cada pueblo indígena con su tierra, siempre ésta se inclina a favor del gran mundo occidental. Como Fanon (2007) lo propuso, tal parece que el camino será el de la violencia para emanciparse de esa imagen de subyugados ante los colonizadores, así como ellos violentamente la implantaron.

A finales de la década de los 80 (en el siglo anterior) empezaron a haber reformas jurídicas dentro de todos los niveles de gobierno de cada país de nuestra América, acerca de los derechos indígenas; sin embargo, dichos cambios nunca han surtido el efecto propuesto (CEPAL, 2007). Ahora, dichas revueltas indígenas no sólo reclaman lo que les es justo por derecho ancestral sino que, ahora reclaman que se cumpla la ley. Leyes que, dentro de un marco jurídico han ido conformando un sustento que contempla su otredad, se ha escuchado. Escuchar, que para nosotros los occidentales puede o no ir de la mano del diálogo puesto que sabemos oír también y es mucho más fácil que dar la atención que el escuchar merece, sin embargo, para los indígenas, como los Tojolabales que viven en Chiapas (Sur de México), escuchar y hablar son inherentes a la lengua, se habla y se escucha porque sólo así hay entendimiento, no hay cabida para el oír (Lenkersdorf, 2011).

Y es en esta entrega hacia el entendimiento de los cosmos indígenas que se ha ido legislando, pero ello sólo pudo ocurrir a raíz de conflictos entre dichos pueblos y los gobiernos centrales, además de que dichas reformas aún no contemplan la totalidad de cada cultura. Y hoy, las revueltas vuelven a resurgir con una premisa más fuerte, que se haga cumplir la ley. Tal parece que las leyes también son graduales y aquellas de corte liberal e individual (principios de la cultura occidental) siempre se sobreponen a las que protegen a los grupos de otras culturas (Díaz-Polanco, 2006). Por tanto, el escuchar sólo llegó hasta los libros, la praxis nunca se desarrolló en el hecho sino que se quedó en el imaginario colectivo de los pueblos indígenas que han entrado al mundo occidental para ser escuchados. Empero, dichos reclamos que vienen desde la profundidad de la historia ahora aparecen abrazadores, se acabó la espera y la radicalización de los pueblos originarios es cada vez mayor. Y ante ello, el mismo Díaz-Polanco (2006) comenta que la respuesta de los gobiernos ha sido aplicar la "etnofagia", un cambio en la actitud política hacia los pueblos originarios, superando el etnocidio a cambio de prácticas integracionistas atractivas e incluyentes donde, en un mediano y largo plazo, se logre disolver el fuerte arraigo cultural por un cambio de visión hacia la conversión occidental. La situación apremia y se vuelve necesaria la discusión acerca de la interculturalidad antes de que los pueblos originarios se extingan bajo los leves pero constantes vientos de occidentalización que no dejan de soplar. Y, es en una educación intercultural radical, integral y holística desde donde esta lucha por remontar el olvido se puede dar.

Interculturalidad

Los pies en la cabeza

Siempre es bueno
tener los pies en la cabeza
dice mi taita,
para que tus pasos
nunca sean ciegos.
(Hugo Hamioy. Poeta camëntsá de Colombia)

Las interconexiones nos acercaron y nos mostraron a los "otros". Algo inaudito hace poco más de medio siglo, donde se pensaba que en el siglo XXI los autos volarían, la inteligencia artificial estaría a la altura de la humana y habría androides capaces de hacer las mismas labores que los humanos. Hoy, en los albores del nuevo milenio hemos podido constatar como aún se siguen mostrando lejanos esos sueños, empero, la ciencia y su aplicación en la tecnología nos ha dado la capacidad de comunicarnos casi a cualquier rincón del mundo. Hoy es posible visitar museos, ciudades, y hasta el universo mediante recorridos virtuales, el internet ha alojado a la nueva biblioteca de Alejandría, de igual manera nos ha dado la oportunidad de interactuar por el "ciber-espacio" con cualquier habitante de la Tierra con acceso

al mismo. Hoy las realidades están tan próximas. Y ello, también nos muestra las diferencias desnudas. Los medios de comunicación masiva por antonomasia (radio, televisión y periódicos) sucumben ante los millones de informantes de las redes sociales. Los atropellos, vejaciones, violaciones, asesinatos, todo lo malo puede verse; los complots, las mentiras, las guerras, la maraña política, todo sale al descubierto. Se vive una nueva era de ilustración, pero a diferencia de la anterior, las luces de ahora son enceguecedoras y deslumbran muy fácilmente si no se saben filtrar.

Conocer todo cuanto se quiera, enaltecer los fundamentalismos ante esta oleada de desnudez y, un liberalismo exacerbado (llegado a la madurez después de su desarrollo en la modernidad); así el mundo de ahora. Y además de lo anterior, no se puede soslayar las dos décadas de un sistema económico mundial basado únicamente en el capitalismo, donde las riquezas individuales superan a las de muchas naciones, tomando como ejemplo el caso de México, del que es originario el hombre más rico del mundo (Carlos Slim) en un país donde más de la mitad de sus habitantes viven en pobreza, fenómenos como éste se dan a lo largo y ancho del mundo.

Es así, en un mundo tan próximo pero tan diverso donde se sitúan todo tipo de realidades y, en ellas, hoy podemos encontrar una gran mezcla heterogénea de culturas que, ya sea por los fenómenos migratorios o por la proximidad con los pueblos originarios, se reclama un nuevo trato, una nueva manera de convivir y de vivir en paz. Actualmente, esta interacción entre diversos grupos culturales se da de maneras muy variadas, ello depende del trato que las culturas dominantes se permiten hacia las minoritarias, ya sea por conquista de las últimas o por un consenso. Hoy tenemos monoculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad; siendo cada una de estas etiquetas una escalera hacia la inclusión permisiva de nuevas sociedades donde quepan todas las culturas, la interculturalidad. A continuación se muestra una tabla que da cuenta de las gradaciones entre culturas dentro de las naciones.

Sociedad	Rasgos	Actitud respecto a cultura minoritaria	Situación intercultural
Monoculturalidad	Cultura homogénea y unificadora	Intolerancia. Uniformidad de modelos que prevalecen	Relación asimétrica. Homologación cultural
Pluriculturalidad	Núcleo central compartible con múltiples culturas	Tolerancia y respeto mutuo. Expresión de las diferencias en la esfera privada	Énfasis en la insistencia del carácter universalista. Universalismo procedimental
Multiculturalidad	Culturas diversas y distintas compartiendo un mismo espacio	Reconocimiento. Contexto político de reivindicación de las diferencias culturales.	Relación simétrica. Riesgo de desintegración social.

(González, 2008: 54)

Es necesario especificar que dicha tabla se hace dentro de un marco comparativo de una democracia liberal. Tal parece, como comenta Díaz-Polanco (2006) que es impensable la redefinición de una nueva estructura socio-económica y cultural. Aún cuando el capitalismo convulsiona y hace crisis dentro las naciones que no han terminado de ceder su poder a los verdaderos gobernantes, los empresarios. Los estandartes del liberalismo e individuación han dejado la impronta de que las sociedades todas, deben sumarse al bienestar que sólo el mundo competitivo puede ofrecer, siendo la monoculturalidad la vía hacia la respuesta teleológica del éxito neoliberal. Sumarse, diluyendo las culturas minoritarias sería lo más apropiado puesto que, de otra manera, éstas afectarían el desarrollo integral del país. Sin embargo, dicha utopía occidental se ha vuelto insostenible, debido a que la

necesaria contratación de mano de obra barata que los inmigrantes proporcionan para el crecimiento económico de un país es cada vez más necesaria y, al recibir oleadas y oleadas de estos, el proceso de aculturación se vuelve cada vez más difícil. Aunándole a ello la situación incómoda que representan los pueblos originarios ante el fracaso de conversión que se ha intentado por siglos y que hoy, con multitudinarios y frecuentes reclamos se vuelve insostenible su ocultamiento y/o renuncia cultural por la aprehensión de las democracias liberales. Por tanto, el siguiente escalón se empieza a asumir como nuevo modelo de convivencia.

La pluriculturalidad sería el siguiente paso, uno donde se promueve otro tipo de interrelaciones, mismas que le funcionan de manera adecuada a la cultura dominante, una donde impera la falsa "tolerancia". Žižek (2004) comenta que se tolera sólo lo superficial de las culturas minoritarias cuando en realidad, se da una intolerancia hacia la esencia misma de la otra cultura. Se destaca un reconocimiento hacia la otredad pero no se escucha, sólo se le permite ser en la medida que no afecte el orden establecido por la cultura dominante, se ejerce un liberalismo cultural de closet, donde sólo se puede desarrollarse con los pares de distinto raigambre cultural dentro de pequeñas células. El sistema hegemónico cuida de manera paternalista que "los otros" tengan las libertades necesarias para su auto-reconocimiento, pero no hay un diálogo tan sólo permisividad supervisada.

Por último, se tiene a la multiculturalidad, el escalón más elevado al que se ha podido acceder hasta ahora, que no el último. Empero, en él se halla un gran debate filosófico sobre cómo deben desarrollarse las sociedades. Por un lado tenemos la postura de Rawls (2002), que deviene de los conceptos universalistas y liberales de Kant, donde se promueve la aplicación de una ética de justica e igualdad en la que todos los individuos de una sociedad liberal puedan contar con los mismos derechos y así, no haya tratos preferenciales así uno u otro grupo cultural a pesar de sus diferencias cosmogónicas de la vida; puesto que, ante principios universales como los expuestos, todos los individuos deben adherirse. Heredero de una tradición liberal, no concibe una política de estado en la que la justicia e igualdad no sean los ejes rectores de toda ética universal a la cual suscribirse, puesto que la imparcialidad en la justicia representa el modo de vida de las sociedades democráticas occidentales. Además también reconoce que, dentro de las sociedades plurales hay diferencias tales que el consenso general nunca se da, ante ello la sugerencia es la de un consenso solapante que se cobije ante el velo de la tolerancia, una tolerancia que fácilmente se vuelve falsa. Es pues, ante esta postura que la pluriculturalidad y la multiculturalidad se mezclan entre varios escenarios, diluyéndose las diferencias entre ambas en distintas ocasiones, aunque sí es superada la mera pluralidad.

Dentro de la multiculturalidad también se tiene otra plataforma, una donde la democracia liberal cede terreno de la individualidad hacia el comunitarismo. Charles Taylor (2009) reclama que una sociedad justa e imparcial a las diferencias es inhumana, puesto que discrimina y suprime las identidades de las culturas minoritarias. Él propone una nueva relación dialógica, siempre dentro del marco de la democracia liberal, en la que la misma esencia del individualismo occidental ceda, dentro del entendimiento, hacia una nueva realidad donde se puedan crear nuevas posibilidades políticas en las que se favorezca la convivencia entre la cultura dominante y las minorías desde la diferencia, con respeto y sin condescendencias, siempre y cuando los derechos universales sean salvaguardados. Walzer (2009) lo complementa proponiendo un nuevo escenario donde se reforme a favor de las diferencias -Liberalismo 2-, con la opción de siempre regresar al marco de la democracia liberal e individual en el momento en que las mismas prácticas de las diferencias atenten contra el sustrato mismo de las sociedades occidentales. Una suerte de juego en la que se vale ser diferente hasta que no afectes los intereses de quien te dio la oportunidad de jugar porque de lo contrario, se acaba el juego.

En este marco constitutivo sobre lo que la multiculturalidad significa, también suman cimientos otras posturas. Habermas (2009) se identifica más con una política de estado imparcial (expuesta por Rawls) en cuanto a la justicia en sociedades multiculturales, pero añade a la misma una educación ética, fuera del marco administrativo de las leyes, que apele a la formación de todas las culturas en contacto -dominante y minoritarias- para que puedan valorar y reconocer la riqueza que aporta cada una de ellas, para así, poder criticarlas en la medida que las mismas se nutran y prosperen en un ambiente de convivencia y paz. Cabe señalar que todos los planteamientos aún no hallan el punto de encuentro, desde la política, cuando hay fundamentalismos entre las culturas que conviven. Ya que, desde el marco de la democracia liberal, el límite de la permisividad se halla en las libertades más universales, siendo

éstas soslayadas en muchos casos por culturas de corte fundamentalista. Por otra parte, Victoria Camps (2004) se muestra a favor de ese reconocimiento cultural del otro, puesto que afirma que es allí donde también la justicia puede enriquecerse a partir de nuevas visiones de la misma, sin renunciar a una cultura por la otra, pero sí a practicar la participación y solidaridad dentro de una sociedad individualista; encontrar las ventajas de cada cultura, priorizándolas y estableciendo nuevas convivencias en paz. Y, esto nos lleva a la propuesta más radical, que no la más descabellada, León Olivé (2004) trasciende lo propuesto por Taylor y Walzer, además de que des-universaliza la ética kantiana para llevarla a cierto relativismo; esto es, que la multiculturalidad se resuelva al interior de cada sociedad sin la extrapolación de sus consensos, mismos que estarán basados en puntos nodales de encuentro que surjan a partir del diálogo entre todas las partes. Olivé destaca que no importarán las razones morales que hayan tras un acuerdo, siempre y cuando todos los involucrados se sumen en consenso, evitando esto la universalización de una sola ética (Kant-Rawls-Habermas), partiendo ya no de un marco de igualdad, sino de respeto y reconocimiento.

Ahora, a partir de los planteamientos de la ética y la filosofía política que se debaten acerca de cómo se deben reformar las nuevas naciones-sociedades de este milenio, subyace el planteamiento de la interculturalidad y su accionar en cada escenario. Puesto que ésta no se da como una manera de organización socio-política como lo es la monoculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad, sino que se forma como el tejido que une a cada cultura dentro de sus organizaciones; siendo la multiculturalidad el escenario más fértil para florecer desde la interculturalidad. Empero, una multiculturalidad que sobrepase las organizaciones democráticas liberales, ya que su sistema económico capitalista nunca ha podido ni podrá entrelazarse con la auto-organización, apoyo mutuo y colectividad que se da *in situ* de los grupos étnicos. Es necesario, sobre todo en nuestra América, reformular los paradigmas occidentales, debido a que los fenómenos multiculturales que se dan en esta región son, sobre todo, de carácter indígena, más que por eventos migratorios. Es por ello que la interculturalidad debe extenderse de manera holística e integral entre la cultura occidental y la de los pueblos originarios, siendo la educación, el canal más adecuado y con proyección para dicha revolución del pensamiento. Pero por ahora, nos ocuparemos por definir esa interculturalidad que se debe conseguir, el cómo lo veremos más adelante.

Es claro que múltiples individuos con antecedentes diversos pueden vivir en áreas próximas, sin embargo, a fuerza del tránsito por las áreas comunes la convivencia se vuelve imperante. Es allí cuando el encono se posiciona, donde la fuerza del más adaptado se sobrepone, donde se gesta la lucha por la dominación de aquel y de aquellos que no se adecúan al pensamiento hegemónico. Pero hay otros canales, como se ha expuesto, hay vías que se están reformando para cambiar el sentido de una convivencia dominante por una basada en la paz, una verdadera paz, pero debe aclararse que esta paz no será hegemónica ni universal entre todos los pueblos, ya que, como comenta Panikkar (2006), esta palabra es polisémica y pluralista, por lo que se significará a partir de la inteligibilidad de cada situación donde se requiera; sin convertirla en un concepto sino que esté permeada por el mito de la actualidad. Pero, para que esto suceda se vuelve necesario perder el miedo, quitar el odio, mirar al otro, aprehenderlo. Eberhard (2008) comenta que para posibilitar el diálogo intercultural lo primero que debemos hacer es abrirnos al mismo y dejar a un lado nuestros prejuicios. Sin embargo, esto no se consigue en automático, dialogar/escuchar requiere de voluntad y del deseo por entender al otro; si no se parte desde esta área común, no habrá diálogo sino discursos que pueden no tener eco. Y en ese tenor se llega a la interculturalidad funcional, aquella donde la cultura dominante no está interesada por revolucionar sus estructuras sociales, sino más bien administra, desde su razón neoliberal, la diversidad (Walsh, 2009). Por ello se aboga por una interculturalidad crítica, en donde se parte desde las causas que generan el no-diálogo, con una perspectiva crítica a las condiciones socio-educativo-político-económicas desde donde el mismo debe surgir (Tubino, 2005). Sólo cuando el entendimiento se da desde lo profundo, desentrañando las razones originarias de las disyuntivas actuales es como se puede entablar un diálogo franco y directo, uno en donde predomine el conocimiento y disposición para la aprehensión y el cambio.

Ahora, ya tenemos el conocimiento de las causas primigenias, la voluntad que florece y la apertura honesta y libre de juicios, sin embargo, Panikkar (2006) también incluye llegar al diálogo preparado, esto es, con un conocimiento previo de la cultura del otro, ya que sólo se ama lo que se

conoce. Además el mismo autor propone que tampoco se den las reglas *a priori*, puesto que la cultura dominante puede fácilmente imponer sus condiciones racionales, sino que a partir del mismo diálogo se vayan construyendo, a lo que él llamó "diálogo dialogal", debido a que no se somete exclusivamente al *logos* de la dialéctica. Por el contrario, se vuelve necesaria la comprensión de los símbolos de la cultura, una participación de su *mythos*, ya que con ellos se alcanza un punto de encuentro y así, con la mediación entre el *mythos* y el *logos* es como la interculturalidad encuentra su verdadero cauce. Un cauce que lleva a la entrega, al dejar de ser uno para entrar en el otro y regresar, regresar permeado por otra cultura, una ajena, una que nunca será propia pero que nos sea familiar, ya que sólo así, entre familia, es como la convivencia en paz se propaga.

La filosofía intercultural está llegando a trazar rutas alternativas de entendimiento en escenarios multiculturales, aunque su praxis se vea muy distante aún al interior de los gobiernos de nuestra América. Y, es que los esfuerzos por entablar dichos diálogos aún no conjugan todas las variables necesarias, la cultura dominante de las democracias liberales hacen escaramuzas sobre esta apertura, esfuerzos cortos, pero nunca en realidad se han preocupado por conocer y aprehender a los otros, a los pueblos originarios. La interculturalidad conlleva una afectación integral, no sólo del pensamiento sino, y sobre todo, de los sentimientos; es una afectación desde el interior, donde los paradigmas cambian a través de esa contemplación del otro (Vachon, 1998). Y es que sólo se puede comprender al otro como se comprende a sí mismo, si uno encuentra al otro dentro de sí mismo como a uno (Panikkar, 2009). Es así, que la interculturalidad se presenta como un proceso, y esto devela la falta de construcción que hay en la misma. En ningún pueblo de nuestra América se ha conseguido un diálogo franco, libre de prejuicios y con plena disposición y conocimiento. En los países con un sistema neoliberal dicho encuentro nunca se concreta, puesto que no hay condiciones que lo acompañen, es prácticamente imposible la entrega al otro cuando ésta va condicionada por otros intereses, cuando el otro es reprimido. Sin embargo, aún en los nuevos esquemas socialistas americanos no se han podido definir los lazos de aprehensión mutua, los atavismos capitalistas y su inyección a la economía ponen en riesgo todos los esfuerzos, además de que los estados paternalistas también minan los trayectos, no debemos olvidar que la supervisión no es diálogo, es permisividad diluida; y sólo en la medida en que la cultura dominante se despoje de su carga colonialista y se mire desde los ojos de los pueblos originarios para arar los nuevos caminos de convivencia, sólo así, habrá interculturalidad. Y para que esto suceda se debe empezar por algún lado, y qué mejor sitio que la educación formal que es el verbo en un pueblo, y que fácilmente se puede conjugar con el nosotros de la interculturalidad. Por tanto, es necesario conocer su realidad, al tiempo que de su análisis podrán manar las propuestas que consoliden una educación en la interculturalidad; con, sin y a pesar de los escenarios socio-económico-políticos.

Educación Intercultural: de la falsedad a la posibilidad

Le ken a paktabaj tu ich a laak'
bin a uil ti' a maatzab,
boox jul ch'íikil tu puksík'al luum,
ku tal u yéemel a juntadz ol
ti' xan ku bin u náakal u nojil a ch'íibal.
(Briceida Cuevas Cob. Fragmento del poema en maya yucateco "Yan a bin xook")

Y contemplándote en el rostro de tu semejante
descubrirás que desde tus pestañas,
flechas nocturnas prendidas en el corazón de la tierra,
desciende tu sencillez
y asciende la grandeza de tu abolengo.
(Briceida Cuevas Cob. Fragmento del poema "Irás a la escuela")

En este punto se ha vuelto necesario destacar aquello que se ha venido desentrañando a lo largo de este escrito, la educación intercultural en nuestra América es una farsa. Es farsa en tanto no se ha concretado pero es presumida en las legislaciones y en la firma de convenios. Empero, hay grandes esfuerzos por su consolidación pero aún se está en ese camino; Bolivia, Ecuador y Colombia son ejemplos de países cuya transformación político-educativo va encaminada hacia la interculturalidad, sin embargo, las condiciones de posibilidades para una convivencia armónica se ven imposibilitadas en la medida que las diferencias socio-económicas y de oportunidades de crecimiento autonómico no se dan; además de que dichos esfuerzos de diálogo sólo se han centrado en los grupos minoritarios (indígenas y de

descendencia africana), cuando también debería existir una educación intercultural en los grupos de dominación, hacia la clase occidental. El diálogo no debiera ser entre gobiernos y pueblos indígenas, sino entre el pueblo entero, una posibilidad que se tiene al largo plazo si la educación intercultural se vuelve de dominio público y deja de sectorizarse. Un ejemplo de estancamiento dentro de la educación intercultural se tiene en México, donde este tipo de educación se ha institucionalizado y, en vez de sumar la fuerza de un gobierno para abonar el terreno al diálogo, se le tiene consignada exclusivamente a los pueblos indígenas, además de que no se ha cubierto con la demanda educativa en los mismos (Walsh, 2010).

A lo largo de toda nuestra América, el promedio escolar de los pueblos originarios es menor al de la población no-indígena; siendo algunas de las razones la difícil inserción de los grupos minoritarios dentro del sistema educativo imperante (Hopenhayn, Bello y Miranda, 2006). Y a esto debe sumársele que los presupuestos públicos destinados a este tipo de educación son más bajos en comparación con la educación "general", además de que la formación de los docentes en esta área no es la adecuada y su remuneración también es menor frente a la de los otros docentes (Stavenhagen, 2008). Por ello, se vuelve imperante la necesidad de una construcción intercultural en medio de las sociedades multiculturales de nuestra América, de hecho, el mismo Stavenhagen (2008) expone que las poblaciones no-indígenas de países donde sí los hay, desconocen por completo su cosmovisión, lo que origina la discriminación hacia los grupos minoritarios; por ello la construcción de la educación intercultural se debe aplicar en todos los sistemas educativos del país, de manera indiscriminada, sólo así podrá haber reconocimiento.

La educación intercultural tiene la gran tarea de tender los puentes de reconocimiento al interior de las sociedades heterogéneas que conforman nuestra América, sin embargo, este proceso colectivo por la construcción de convivencias respetuosas y armónicas no se dará de manera automática, sería necesario el derrocamiento de las democracias liberales para reformular nuevos planteamientos de interacción social. Por otra parte, dentro de los escenarios multiculturales que están ganando terreno frente a dichas democracias, es posible ir abriendo una brecha que, de manera generacional impacte a todo un pueblo de pueblos. Y es que, hoy día las clases dominantes no sienten esa necesidad por entender al otro, el pensamiento monoculturalista se impone, si el otro quiere funcionar es él quien debe adecuarse, sin embargo, los pueblos indígenas que han sido sofocados por la asimilación llegaron al hartazgo y se rehúsan a ella. Ellos reclaman por la búsqueda de este diálogo entre pares, que no iguales pero sí con las mismas necesidades básicas de poder vivir en dignidad, desde el marco cosmogónico que cada cultura lo asuma. Se han vuelto necesarias nuevas formas de organización así como nuevas maneras de educar. La edificación de autonomías locales pueden ser los nuevos pilares de un Estado, uno que encuentre su propia mediación en la medida que la participación se vuelve activa por parte de todos los que en él se encuentran (Tubino, 2001). Sin embargo, dichas propuestas autonómicas también deberán ser el resultado del mismo proceso. Es la nueva y más necesaria re-construcción social del nuevo milenio, lejana aún pero con muchas herramientas para empezar la praxis de esa utopía de la convivencia.

Así es como hemos llegado a la definición de lo que es la educación intercultural y el largo trecho que aún debe darse para poder consolidarla. Y es que, como González (2008) lo expone, la educación incorpora, además apremia a la convivencia antes que al aprendizaje de conceptos, ya que en el convivir se da un reconocimiento hacia los otros pueblos desde sus propias maneras de sentir y desarrollarse. Tal es la significación que la educación debe aprehender y promover, en la medida que se permee por un sentido humanista y popular en el que se prepondere por el re-encuentro, el diálogo que sabe escuchar, que se da entre cosmovisiones diversas, en una entrega hacia la otredad para así retornar distinto, tocado por el otro, sin prejuicios, con voluntad, y hacia la construcción de nuevas sociedades; esa es, la tarea de la educación, ese es el reto de las humanidades populares; mismas que no necesitarán adjetivaciones (interculturalidad), puesto que sobrarán cuando se vuelvan parte inherente de la misma. La lucha no es por una educación intercultural, tampoco por otro modelo educativo, sino porque la educación como tal, se asuma desde la interculturalidad y la vuelva parte de su ser; una aprehensión y praxis ontológica y necesaria.

La interculturalidad no es exclusiva de los grupos minoritarios, sino de todas las culturas que conviven en un mismo tiempo y espacio. Lo que se pretende es, que la formación integral y formal de

todos los seres humanos se dé en un ambiente de inclusión, respeto, reconocimiento, libertad, tolerancia, paz, igualdad y justicia; empero, que el significado de dichos universales sea consensuado a partir de la construcción de una sociedad multicultural cuya línea filosófica de entendimiento sea la interculturalidad. Siendo esto una inversión a mediano y largo plazo, pero una apuesta segura para evitar que los fundamentalismos e individualismos voraces implosionen a todo el mundo occidental.

La tarea por posicionar la interculturalidad como característica de las humanidades populares debe ser revolucionaria, esto es, si debe surgir desde plataformas áridas como democracias liberales o de los nuevos socialismos americanos, donde las condiciones de pluri o multiculturalidad no son fecundas para el diálogo, ya sea por la desigualdad socio-económica -y la discriminación que conlleva- o por los paternalismos exacerbados; entonces deberá tender hacia pedagogías de encuentro, ajenas a los objetivos que dictaminen los organismos económicos a nivel mundial y su estandarización educativa. Dejar de lado la educación por competencias, cuya proyección es el individuo tecnificado el que, como menciona César Coll (2007), moviliza sus saberes y los adecúa a cada problema para poderlo resolver de manera satisfactoria. Siendo este tipo de educación, el estandarte del modelo neoliberal, el mismo que ha hecho que los jóvenes del orbe se suiciden por la presión de presentar los exámenes de selección a las escuelas. La que prepara al más competente, el que está destinado a triunfar y obtener el éxito para convertirse en uno de los nuevos *tycoons* mundiales y, que también prepara a obreros competentes al servicio de los grandes empresarios.

Revolucionar a la escuela implica destruir su simbolismo de nueva religión del mundo; donde se deposita el mito de la sociedad, la institucionalización de sus propias contradicciones y donde ocurre el ritual que lo reproduce (Illich, 2006a). Es allí donde el dinero/poder representa a la máxima divinidad, y los organismos económicos, tales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas en inglés) son los que dictaminan lo que debe ser aprendido -cuantificable y comparable a una escala mundial-; siendo los docentes quienes se encarguen de reproducir de manera dogmática y sistemática el pensamiento impuesto, entregando siempre los resultados esperados. Se ha deshumanizado a la educación y se ha tecnificado en la medida que responda a las necesidades económicas a nivel mundial. Iván Illich (2006a) recalca que la escuela pondera tres cosas: la asistencia (obediencia), la cantidad de información -pre-seleccionada- que se posea y, el documento probatorio que la avale. Esto nos da que como resultado que hoy se requieran individuos competentes, engranes leales de un sistema capitalista donde el triunfo y el éxito está destinado sólo a unos cuantos, pero donde todos tienen un lugar importante dentro de la cadena de producción, sin embargo, ese lugar estará condicionado a las necesidades del contratante. No hay apremio por comunidades de auto-gestión, donde la solidaridad y el apoyo mutuo imperen. No hay lugar para una educación contextualizada en la cosmovisión indígena, que siempre se ha movido como un bloque colectivo. Es por ello que se recalca que no existen los escenarios adecuados para entablar el diálogo intercultural de una manera integral en la sociedad, empero, es posible ir abriendo esos caminos desde nuevas escuelas.

Para que las humanidades populares puedan florecer, es necesaria una escuela donde haya apertura para el develamiento de las ideologías capitalistas y desde donde se puedan construir relaciones en pos de su emancipación (Giroux, 1992). Se busca evitar la "educación bancaria" de la que Freire (2005) habló, aquella en la que los estudiantes se convierten en los depositarios y archivadores del conocimiento dado. Una escuela libre debe estar desprovista del curriculum oculto (la ideología impuesta que subyace a las prácticas educativas), puesto que la educación hegemónica y universal nunca podrá trascender a sus principios (Illich, 2006b). Es por todo ello que los artífices de la revolución educativa serán los docentes, pero no en el sentido de volverse el foco del proceso, sino en su formación y la postura que asuman desde su labor. Y es que al trabajar con la educación se debe tomar una carga política, ya que no hay neutralidad en la educación, se debe aprehender a la educación como anti-autoritaria y dialogal, puesto que en la medida que se hable con los educandos y se les escuche, ellos también sabrán oírnos (Freire, 2010). Sin embargo, esta postura política más que filial se debe a una formación crítica y holística, en la medida que los estudiantes aprendan a conocer y evaluar su entorno y condiciones de vida, así como a interactuar con los otros, estos podrán construir un nuevo tipo de sociedad cuya base primordial sea la convivencia. La escuela debe dejar de prescribir modelos de sociedades y, debe coadyuvar a un desarrollo humano en sociedad, soslayar la reiteración del orden

hegemónico por la construcción de los pueblos por los pueblos. Por tanto, se vuelve necesario que se abra a las realidades y contextos de sus estudiantes, para que aprenda de ellos y, con humildad crezcan y se retroalimenten juntos (Freire, 2010).

De esta manera puede dilucidarse que la revolución educativa necesita un compromiso serio por parte de sus docentes, independientemente del modelo socio-económico-cultural que se viva en nuestra América y, a pesar de la producción tecnificada y estandarizada escolar que impera, la verdadera batalla educativa se da en las aulas, en cada escuela, son archipiélagos dentro de la gran mar del mundo occidental, mismos que, si se suman en un movimiento emancipador a partir de una formación crítica, contextual y en pleno reconocimiento del otro y la re-formulación del uno; se presentarán como la alternativa para un nuevo orden social. Freire (2005) lo enmarca al exponer que la "pedagogía del oprimido" debe darse con la otredad y no para la otredad. Suscribiendo dicho postulado al marco multicultural podemos decir que, a partir de la construcción conjunta entre las culturas es como la educación se re-construye y las humanidades populares adquieren una nueva significación, integrando una nueva ética para la convivencia, siempre a partir del diálogo entre pares, diferentes, pero con el firme propósito del entendimiento mutuo.

Es así que se presenta la posibilidad hacia la interculturalidad despojada de la farsa, una interculturalidad que revista y re-signifique a las humanidades populares, mismas que, con la continuidad férrea de los docentes puedan consolidar nuevas sociedades. Pero para que esto suceda, es necesaria la constancia y una pedagogía revolucionaria, radical, crítica, emancipadora y, libertaria; que conforme y se suscriba a un nuevo orden socio-político, donde se valore el *logos* y el *mythos* de las culturas que compartan el mismo tiempo y espacio. Una nueva práctica educativa, que respete y pondere las culturas, que las desarrolle en un marco armónico, donde la empatía entre ellas se dé a partir de ese conocimiento mutuo; incentivando las relaciones horizontales y, redefiniendo la organización de sus sociedades a partir de las necesidades de cada grupo. Una nueva forma de vida que no venga determinada por los organismos económicos estandarizadores, sino por las mismas humanidades, humanidades que florezcan de un entendimiento cosmogónico entre los pueblos, humanidades populares, dialogales, con despojo atávico, y aprehensión crítica. Es por ello que se vuelve necesario la inclusión de todos dentro de esta formación intercultural, ya que en la medida que los pueblos originarios sean partícipes de la formación de un nuevo orden social, con autonomía y entendimiento, su integración será real; así como las clases dominantes necesitan tener más apertura a la afectación y re-novación de su *ethos*.

Para hacer la praxis de esas humanidades populares, pueden partirse de las propuestas hechas por diversos estudiosos de la educación de finales del siglo XIX y durante el siglo XX; tales como Montessori, Tolstoi, Rhodakanaty, Ferrer i Guàrdia, Freinet, Neill, Milani, Freire, Stenhouse, Illich, Martín Luengo; cuyas posturas pedagógicas apuntan hacia esa educación libertaria. Incluso en la actualidad, a lo largo de nuestra América existen ya centros formativos auto-gestionados o privados que se desprenden de las propuestas de dichos autores. Lo que se necesita es su reproducción y adecuación a la línea intercultural. Por tanto, es tarea de las sociedades multiculturales, la cultura dominante, los filósofos, pedagogos, docentes, estudiantes y pueblos originarios, retomar dichas prácticas pero re-configurando su *ethos*, esto es, desproveyéndolas de sus ideologías políticas pero manteniendo su carácter radical, anti-sistémico, crítico y libertario, para darles un nuevo cariz, uno que se irá construyendo a partir del diálogo y consenso entre las culturas.

Corolario y pendientes

Después de una exposición holística de la realidad que se vive alrededor de los pueblos indígenas de nuestra América, sus relaciones y educación, es posible concluir enmarcando los siguientes puntos medulares de su análisis, así como dilucidando las rutas para poder trabajar sobre nuevas posibilidades sociales alrededor de una educación revestida por la interculturalidad.

- A pesar de vivir en una América independiente desde hace dos siglos, aproximadamente, la discriminación y la forzada asimilación a la que son expuestos los pueblos originarios no se ha detenido.

- Las condiciones de vida entre los pueblos indígenas de nuestra América y la cultura predominante (occidental) se da de manera asimétrica, siendo estos últimos los más favorecidos en cuanto al acceso a los servicios y desarrollo.
- La democracia liberal como forma de gobierno y el nuevo socialismo americano, aún no han permeado en sus políticas multiculturales para que se dé la interculturalidad. Ya sea desde el individualismo de la igualdad o del comunitarismo del consenso sometido, el diálogo no es posible.
- La interculturalidad supone un diálogo horizontal que afecta a sus interlocutores en la medida que se dan al otro para que al volver puedan re-configurar sus *logos* y *mythos*, puedan construir nuevos sistemas de organización donde la ética adquiera un carácter de propiedad colectiva y la autonomía de cada pueblo se dé en un marco de estrecha convivencia. Y, al buscar este proceso dentro de nuestra América es posible percibir que la educación interculturalidad está faltando a la construcción de sus propios preceptos.
- La interculturalidad no debe ser un adjetivo de la educación sino uno de los pilares que la constituyan, así, dicha educación renacerá en las humanidades populares que, en un mediano a largo plazo, podrán ser capaces de constituir nuevos sistemas sociales donde todos puedan convivir.
- La pedagogía libertaria se presenta como el vehículo para las nuevas prácticas educativas, sin embargo, ésta se revestirá con un nuevo significado socio-político, uno construido por el colectivo al que se dirige. Los docentes jugarán un papel muy importante para que esto se constituya, puesto que deberán radicalizarse ante el sistema y contextualizarse con su medio para así, convocar a una construcción de las humanidades populares a partir del encuentro entre culturas.

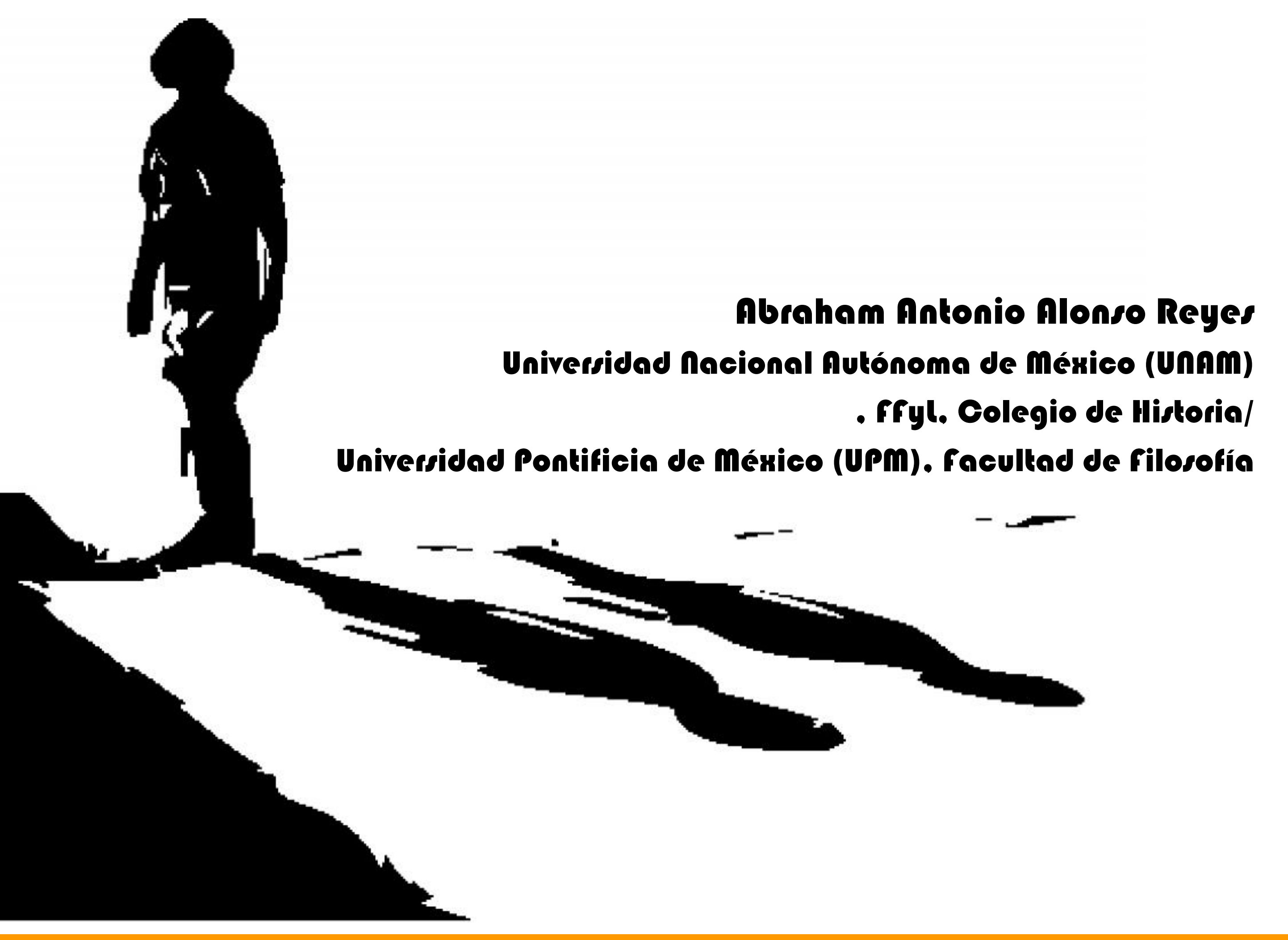
De esta manera, se presenta la posibilidad real de construir una educación basada en la interculturalidad y, se invita al lector a que se sume a este esfuerzo desde donde quiera que se sitúe, ya sea como parte de la cultura occidental, estudiante, indígena, docente. La interculturalidad se da entre todos, por tanto, es momento de que todos nos asomemos al otro y crezcamos juntos, para la posteridad.

Bibliografía

- Camps, Victoria (2004), El derecho a la diferencia, en León Olivé (Comp.) Ética y diversidad cultural, México, FCE, pp. 87-101.
- Coll, César (2007), Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, en AULA. De Innovación Educativa, núm. 161, mayo, pp. 34-39.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007), Panorama social de América Latina, Chile, CEPAL.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006), Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia, México, Siglo XXI.
- Eberhard, Christoph (2008), Rediscovering education through intercultural dialogue. España, UNESCO, documento de referencia. http:// www.dhdi.free.fr/recherches/horizonsinterculturels/ articles/ eberhardeducation.pdf
- Ewen, Alexander (1996), La voz de los pueblos indígenas, España, PLENUM.
- Fanon, Frantz (2007), Los condenados de la tierra, Argentina, FCE.
- Freire, Paulo (2005), Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI.

- Freire, Paulo (2010), Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992), Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI-UNAM.
- González, Graciano (2008), Interculturalidad y convivencia. El "giro intercultural" de la filosofía, España, Biblioteca Nueva.
- Habermas, Jürgen (2009), La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho, en Charles Taylor El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, FCE, pp. 155-212.
- Hopenhayn, Martín, Álvaro Bello y Francisca Miranda (2006), Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio, Chile, CEPAL.
- Illich, Iván (2006a) La sociedad desescolarizada, en Iván Illich Obras reunidas I, México, FCE, pp. 189-326.
- Illich, Iván (2006b) Alternativas, en Iván Illich Obras reunidas I, México, FCE, pp. 47-188
- Lenkersdorf, Carlos (2011), Aprender a escuchar, México, Plaza y Valdés.
- Mariátegui, Juan Carlos (1928) 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana, Perú, Biblioteca Amauta.
- Olivé, León (Comp.) (2004) Ética y diversidad cultural, México, FCE.
- Panikkar, Raimon (2006), Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica, España, Herder.
- Panikkar, Raimon (2009), Mito, fe y hermenéutica, España, Herder.
- Rawls, John (2002), Justicia como imparcialidad: política, no metafísica, en Gómez Sánchez, Carlos (Ed.) Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XXI, España, Alianza Editorial, pp. 187-229.
- Stavenhagen, Rodolfo (2008), Los pueblos indígenas y sus derechos, México, UNESCO.
- Taylor, Charles (2009) El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, FCE.
- Tubino, Fidel (2001), Interculturalizando el multiculturalismo, en Yolanda Onghena Interculturael. Balance y perspectivas, España, CIDOB-CEPAL.
- Tubino, Fidel (2005), La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Perú, enero, http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html
- Vachon, Robert (1998), IIM and its journal: An intercultural alternative and an alternative interculturalism. Interculture, Vol. 135, pp. 4–74.
- Walsh, Catherine (2009), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir, Entre palabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad, , núm. 3-4, febrero, pp. 129-156.
- Walsh, Catherine (2010), Interculturalidad crítica y educación intercultural, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh Construyendo interculturalidad crítica, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Walzer, Michael (2009), Comentario, en Charles Taylor El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, FCE, pp. 146-154.
- Žižek, Slavoj (2004), A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío, Argentina, Atuel/Parusía.

La injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet Betancourt



Abraham Antonio Alonso Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
, FFyL, Colegio de Historia/
Universidad Pontificia de México (UPM), Facultad de Filosofía

«Negro,
Blanco,
Amarillo,
café,
pinto.
Perro común,
perro extranjero.
Tienen un mismo corazón.
Pero tú
hasta lo sacas a pasear por la plaza.
Entonces tú
pateas al perro común con desprecio.
Tú
crees que anda tras de ti por el hueso que no le tiras.
No sabes que este perro
es la muerte que anda tras tus huesos»[18]

1. Introducción

Tanto la realidad como la reflexión intelectual han puesto de manifiesto que la llamada Cultura Occidental atraviesa por un periodo de crisis[19], mismo que ha sido develado tanto por filósofos americanos como de otras latitudes. Esto ha dado pie a que en América Latina se busque una transformación de la reflexión filosófica que supere el horizonte cultural de occidente y se abra al diálogo con la pluralidad de realidades que conforman a la humanidad.

Una de las posturas que en este campo está tomando gran auge es la Filosofía Intercultural, cuyos alcances llegan a diversos campos de la reflexión: la filosofía, la teología, la sociología, la educación... Tal amplitud permite hacer de este filosofar una prometedora opción para la crisis por la que atravesamos; de ahí la importancia de tratar el tema de la Filosofía Intercultural.

Partiendo de lo anterior, es de nuestro interés presentar las aportaciones que la filosofía intercultural puede ofrecer a los modelos educativos actuales, principalmente aquellos que, bajo la bandera de la globalización, desprecian los saberes tradicionales y contextuales, que son patrimonio de la diversidad; todo ello lo haremos a la luz de la reflexión filosófica de Raúl Fornet-Betancourt (RFB), uno de los filósofos latinoamericanos pioneros en la materia de la interculturalidad.

De esta forma, abordaremos, en un primer momento, algunos elementos en torno al concepto de Filosofía para, posteriormente, acercar la noción de filosofía a la de interculturalidad y dar, por último, paso a la relación que hay entre éstas y la educación.

2. En torno a una nueva visión de la Filosofía

[18] Briceida Cuevas Cob, *U yok'ol auat pek' tí u kuxtal pek': El quejido del perro en su existencia*, Quintana Roo, Instituto Quintanarroense de la Cultura, 1995, p. 15.

[19] Basta recordar los más de 50 mil muertos y 25 mil desaparecidos durante la llamada "Guerra contra el Narco" del Sexenio Calderonista (2006-2012) y los que van del presente; los recientes atentados con bomba durante el Maratón Internacional en Boston (15/04/2013); El disgusto de grandes sectores de la sociedad que salen a las calles a manifestarse contra las instituciones y las recientes crisis económicas...

La construcción y comprensión del término filosofía ha sido, durante mucho tiempo, terreno fecundo para un constante y profundo debate.[20] Así, a lo largo de la historia podemos descubrir posturas variadas en torno a la concepción de la filosofía. No obstante, desde la perspectiva de Raúl Fornet-Betancourt (RFB), durante dicho proceso permanece una constante, a saber, que la consideración de aquello que es la filosofía ha permanecido anclada, a un horizonte de comprensión predominantemente occidental[21;] que responde a una tendencia dogmatizante del pensamiento filosófico[22].

De esta forma, el ejercicio de la reflexión que en la Antigua Grecia recibió el nombre de *filosofía* evolucionó, en gran parte, debido al contexto con que dicho pueblo se perfiló hacia su consolidación como un gran Imperio. Así, nuestro filósofo afirma que el proceso de expansión e imposición del pueblo griego ante otros pueblos necesitó de una línea política e intelectual, cuyo fundamento reposó en ciertas ideas sobre el hombre, el mundo y la naturaleza, por mencionar algunas. Tal cosmovisión se convirtió en una de las principales herramientas para llevar a cabo el proceso de conquista emprendido por el pueblo griego y, en ese sentido, fue necesario que la filosofía se sistematizara y se abriera paso hacia la academia que, con el paso del tiempo, dio lugar a una concepción de dicho saber como un movimiento de élite, cuyo ejercicio pertenece sólo a los miembros de una élite en particular: *Los Filósofos*.[23]

Lo anterior se descubre claramente en la percepción generalizada que, en la actualidad, se tiene de la filosofía: se trata de una actividad llevada a cabo por personas especializadas en la materia, que siguen una normatividad bien definida. Dicha concepción es considerada, según Fornet, como la forma "clásica" de la filosofía, con una denotada pretensión de verdad y universalidad; al margen de la cual, ninguna otra expresión puede ser considerada como tal.[24]

Como producto de lo anterior, el ejercicio de la filosofía fue modificándose en función de un proceso de institucionalización, el cual restringió dicho saber al interior de las aulas universitarias -o al menos eso pretendió-, reduciendo su aparente ejercicio a un selecto grupo especializado que estableció y siguió un conjunto de leyes que dieron paso al posicionamiento actual del término filosofía en una esfera abstracta, al margen de cualquier realidad cultural: La Filosofía (situada en el *Topos Urano*)[25].

Ahora, tomando en cuenta lo anterior, nuestro autor pretende, si bien no negar el carácter de validez y veracidad que puede poseer la postura anterior, sí busca acabar con la marcada pretensión que ésta tiene de universalidad y exclusión. Para conseguirlo, Raúl Fornet-Betancourt parte de lo siguiente:

Primero, la filosofía, como creación humana, responde a una necesidad vital[26]; es decir, se trata de un quehacer que responde a la potencialidad de la naturaleza humana ya que, al hacer un recorrido por la historia de la humanidad, descubrimos que, en distintas épocas y en distintos lugares geográficos, aparecen los intentos tan variados por responder a ciertas preguntas que son comunes a toda la

---

[20] Es suficiente ver la gran cantidad de obras consagradas a esta temática bajo el nombre *¿Qué es la filosofía?;* entre las que podemos destacar, por mencionar sólo algunos ejemplos, las escritas por Edith Stein (1929); Francisco Romero (1953); Martin Heidegger (1956); Ortega y Gasset (1957); Dietrich Von Hildebrand (1960); Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991); entre otros.

[21] «El saber filosófico se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente [...]» RFB, *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el Concepto de* Interculturalidad, México, Consorcio Intercultural, 2007, p. 22 (en adelante aparecerá como *RSCI*); también revisar las páginas siguientes, que continúan con esta idea. Cf. Id., *Filosofía* Intercultural, México, UPM, 1994, p. 9 (en adelante sólo *FI*).

[22] Para hablar de dicha tendencia, me remito a las palabras del Dr. Zea: «Cada filosofía, cada sistema filosófico, pretende ser la Filosofía, pretende tener la Verdad, viendo en las demás filosofías [...]; y en sus verdades, simples verdades accidentales, ceguera, error, ignorancia, incapacidad para alcanzar la verdad eterna, la única.» Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, México, FCE, 2005, p. 22; lo que nuestro filósofo de Aachen ejemplifica de forma clara a partir de la postura de M. Heidegger, expresada en su ya mencionada obra *¿Qué es la filosofía?* Cf. RFB, *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*, *apud*. Jesús Antonio Serrano Sánchez (Coord.), *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*, Bogotá, UPN/San Pablo, 2007, p. 254; y Cf. *RSCI*, p. 25.

[23] Cf. *RSCI*, pp. 39-40.

[24] Cf. Id., *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, pp. 9-10 (en adelante *TIF*). Para esta consideración de la filosofía vale la afirmación hecha por Zea: «Frente a una filosofía con pretensión de poseer verdades eternas, no cabe otra filosofía.» *El positivismo en México*, *op. cit*., p. 22.

[25] Cf. *FI*, p. 12.

[26] Cf. Victoria de Caturla Brú, *¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?*, México, Novaro, 1959, p. 13.

humanidad, aún a pesar de las distancias (tanto espaciales como temporales) que los distinguen.[27] Dichas preguntas no hacen más que caracterizar la existencia humana: como ¿qué es el hombre?, ¿qué es el mundo?, ¿qué hay más allá?, por mencionar sólo algunas. De este modo, cabe la posibilidad de afirmar que dicha actividad se lleva a cabo en todo lugar donde el hombre está presente.[28]

A partir de ello surge otra consideración, a saber, que la filosofía como reflexión, en tanto creación de hombres: concretos e históricos, puede ser expresada en una pluralidad de formas, como lenguas y contextos rodean al dicho sujeto.[29] Por lo tanto, ésta se presenta como un saber y un quehacer contextual[30]. Así, en las filosofías nos encontraremos quizá con semejantes y, en ocasiones, idénticos problemas pero la forma de plantearlos, abordarlos y resolverlos dependerá directamente del contexto que rodea a aquellos que se plantearon tales cuestiones. La reflexión filosófica estará estrechamente relacionada con la trama que rodea a aquel que llevará a cabo su acción y pretender abstraerla de tal realidad, implicaría negar el carácter original y originante que su situación le confiere.

Esto da lugar a la siguiente consideración: debido a que la filosofía (cada una de sus expresiones) depende íntimamente de su carácter contextual, entonces, «tiene que decir cosas que ninguna otra filosofía puede decir por ella»[31], por consiguiente resulta necesario afirmar que cada expresión contextual de la filosofía es necesaria por sí misma, ya que nos ofrece elementos que ninguna otra, dentro de la vasta pluralidad de expresiones, nos ofrecerá.[32] De ahí la consideración de la filosofía como un proceso histórico-cultural, continuamente abierto al diálogo, ya que su propio origen fincado en su dimensión contextual le confiere un carácter de estar haciéndose, lo que permite el enriquecimiento dialógico.

Ahora bien, al tomar en cuenta todos estos elementos, podemos afirmar que la filosofía en general (o mejor dicho, las filosofías) tiene algo que decir a todo mundo y, confrontando esta nueva consideración de aquello que nuestro autor entiende por filosofía con la concepción generalizada antes mencionada, de un ejercicio institucionalizado, académico y "profesional", se abre el camino para una nueva postura: es necesario cambiar, transformar la forma en que vemos a la filosofía, a fin de reconocer cada una de las expresiones que ésta nos puede brindar y que, anteriormente, no eran tomadas en cuenta por no coincidir con los cánones marcados por la tradición prevaleciente. Así, la filosofía no sólo será sometida a una transformación, sino que será por sí misma un «instrumento para la transformación real del mundo histórico de los hombres»[33].

3. El carácter Intercultural

Siguiendo lo anterior, retomamos el carácter plural de la reflexión filosófica, fundado en su específica carga histórica y contextual, para ir más allá del simple reconocimiento de la "polifonía de *logos*"[34] hacia una dimensión basada en la relación dialógica: la filosofía intercultural. «En el diálogo intercultural filosófico las filosofías no hablan sólo sobre, sino ante todo *con* y *desde* su correspondiente diferencia histórica.»[35]

[27] Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica sobre las relaciones entre fe y razón*, México, San Pablo, p. 7. Sobre algunos ejemplos de estas preguntas y respuestas, podemos tomar en cuenta aquellas expresadas en el libro del Gilgamesh; en la producción poética de Nezahualcóyotl; en el *Tao Te King*, de Lao Tze; en la literatura hebraica del *Antiguo Testamento*; así como en la mitología normanda, por mencionar sólo algunos ejemplos.
[28] Cf. RFB, *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento…* , *op. cit.*, p. 254.
[29] «Toda filosofía es obra de un hombre y como tal se realiza en un determinado tiempo y lugar.» L. Zea, *El positivismo…*, p. 21; y también Cf. Ángel Ma. Garibay, *Prólogo*, en Miguel León Portilla, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM, p. X.
[30] Cf. *TIF*, p. 12 ss y en RFB, *Estudios de Filosofía Latinoamericana*, México, UNAM, 1992, p. 13.
[31] *TIF*, p. 14.
[32] Cf. *Ibidem*, pp. 14 y 15.
[33] RFB, *Transformación del Marxismo*, México, Plaza y Valdés, p. 13.
[34] Cf. *TIF*, p. 35.
[35] Ibidem, p.36.

De esta forma, el diálogo intercultural exige la participación de los todos los actores culturales, pues en la medida en que hablan distintas voces, siguiendo muchas tradiciones y culturas, puede iniciar un proceso de conocimiento recíproco, donde el valor de la comunicación radica principalmente en la capacidad de escucha[36] que se tiene; escucha sin reservas. Así pues, los actores del diálogo parten de un punto cultural particular y se abren a la relación con los otros. Y dicho ejercicio, realizado por individuos, está cargado de una profunda dimensión ética ya que los miembros de una cultura se convierten, a los ojos de los demás, en *prójimos* (aquellos que están cerca de mi y por quienes tengo cierta responsabilidad ética), lo que da pie a la apertura de espacios de acogida y hospedaje para lo *ajeno* (lo totalmente distinto).[37]

Este contacto directo permite, entre otras cosas, el crecimiento de cada uno de los que ceden al diálogo; el cual se da *en* y *desde* el otro. Por lo tanto, la dimensión intercultural, se presenta como un puente que nos une con todo aquello que nos pueda parecer ajeno; unión en el ejercicio práctico y teórico de vivir, interpretar y reconstruir la propia cultura y tradición frente a las otras. Es, ante todo, una *actitud* de renuncia; renuncia a la tentación de autoafirmación de la propia existencia (individual y colectiva) a través de procesos coloniales de imposición, basados en el ejercicio del poder, en cualquiera de sus representaciones (todas ellas violentas).[38]

4. Filosofía intercultural y Educación

En este sentido, para abordar la relación con la educación, hemos de tomar en cuenta que ésta (al menos gran parte delos modelos con mayor vigencia y difusión) existen bajo la condición de legitimar y perpetuar cierta forma de concebir y construir la realidad (Sistema-Mundo); dicha educación, condicionada por el modelo del espíritu neoliberal, modelo hegemónico gracias al carácter global que ostenta, se ha convertido, ante todo, en un instrumento de sumisión.[39]

Es por ello que, para nosotros, es menester plantearnos nuevas fórmulas, tomando en cuenta la perspectiva antropológica ya que, al preguntamos por la calidad del tipo humano que queremos ser y por el mundo que queremos habitar, no sólo ponemos en tela de juicio la visión de hombre que subyace a nuestras relaciones; visión que, dicho sea de paso, se encuentra profundamente arraigada en el modelo etnocéntrico ya mencionado; también pretendemos encontrar alternativas que sirvan de contrapeso contra el mismo.[40]

Por lo tanto, la exigencia de la filosofía intercultural por la afirmación de la diversidad cultural e histórica, no hace más que reconocer en la temporalidad y, mejor dicho, en la memoria, uno de los principales ejes dentro de los procesos de formación personal y social. Así pues, dicha exigencia invita a educar desde la memoria: comprendiendo a los pueblos y personas a partir de sus biografías, tradiciones y saberes; en una palabra, a partir de su historia.

De esta forma, la interculturalidad apela a la educación como plataforma de emancipación, fomentando así una pedagogía basada en la recuperación de saberes contextuales, testimonial de la diversidad; todo ello frente a las pedagogías que los desprecian en la negación. Esto nos lleva a cuestionar el sistema de educación que, en el caso de México, tenemos (tanto el "tradicional" como el llamado "intercultural"), a fin de conseguir unos ejes que se ajusten más a la diversidad cultural y a la

---

[36] Cf. Dt, 6, 4 y la propuesta de interculturalidad intersubjetiva a partir de la experiencia tojolabal de C. Lenkersdorf.

[37] Cf. RFB, *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Mainz, 2003, pp. 99 -116. (*IFAL*). Lo que no es igual; se trata, pues, de un diálogo entre distintos.

[38] Cf. RFB, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Quito, Abya-Yala, 2007, pp. 47-49.

[39] Cf., Mario Méndez, "Hacia una propuesta de educación alternativa", en Teoría y Práxis, no. 11 (Jun 2007), p. 68.

[40] Cf. *Id.*, *Importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina*, *apud.* Miguel Ángel Rodríguez (Coord.), *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006, p. 16.

pluralidad de epistemologías que ésta conlleva. Este nuevo modelo, exigido por la interculturalidad, nos debe llevar a reaprender lo que ya sabemos a partir y con el saber del otro diverso.[41]

Termino estas reflexiones apuntando la necesidad de reformular los programas educativos a favor de un diálogo con saberes alternativos (*alter natus*) y no siguiendo el proyecto civilizatorio hegemónico (*vgr.* Educación por competencias)[42]. Lo que implica diversas exigencias: primero, la necesidad de fomentar una actitud de disposición y apertura a la diversidad, una apertura que nos sitúe en condiciones de *equidad* para establecer un diálogo; segundo, la necesidad de replantear y modificar las bases políticas pedagógicas de los procesos educativos en funsión de la pluralidad; a partir de lo anterior, se exige un proceso de construcción colectivo, que atienda a todas las voces (distintas entre sí) a partir de una verdadera consulta nacional; cuarto, dicho paradigma se necesita construir en la práctica, ensayando métodos, criterios y técnicas. Se trata, pues, de un proceso más que complejo, ya que demanda transitar un camino largo, sinuoso y por demás difícil y, por supuesto, caro que en última instancia deberá moverse por el motor de una disposición (voluntad) radical, abierta a ceder, a aprehender y aprender de los demás. Y, si no estamos dispuestos a hacerlo, no estaremos dispuestos a tomar las riendas de aquello que, como seres humanos y sociedad queremos llegar a ser.

«Quedó preñada la perra.
Tuvo sus crías.
Parió perritos comunes,
perritos que fueron esparcidos por todo el pueblo.
Y se dedicó la madre perra a aullar por los callejones
[todas las noches.
Enrojecieron sus ojos,
y fue perseguida,
quizá pensaron que ya tenía rbia,
sin embargo,
ella murió sabiendo que la gente era la que había
[enloquecido.»[43]

[41] Cf. Ibidem, p.19.
[42] Si es el caso, podríamos generar nuevas competencias.
[43] Briceida Cuevas Cob, *Op., cit.*, p. 25.

Bibliografía:

- AA. VV., *Una propuesta pedagógica para transformar*, Fundación Rigoberta Menchú Tum, 2009, 79 pp.

- CATURLA BRÚ, Victoria de, *¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?*, México, Novaro, 1959, 254 pp.

- CUEVAS COB, Briceida, *U yok'ol auat pek' tí u kuxtal pek': El quejido del perro en su existencia*, Quintana Roo, Instituto Quintanarroense de la Cultura, 1995, 25 pp.

- FORNET BETANCOURT, Raúl, *Estudios de Filosofía Latinoamericana*, México, UNAM, 1992, 165 pp.
- _______, *Filosofía Intercultural*, México, UPM, 1994, 127 pp.
- _______, *Transformación del Marxismo. Historia del Marxismo en América Latina*, México, Plaza y Valdés, 2001, 417 pp.
- _______, *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, 427 pp.
- _______, *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Verlag Mainz, 2003, 156 pp.
- _______, *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el Concepto de Interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural, 2004, 85 pp.
- _______, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Quito, Abya-Yala, 2007, 177 pp.

- JUAN PABLO II, *Fides et Ratio. Carta encíclica sobre las relaciones entre fe y razón*, México, San Pablo, 1998, 128 pp.

- LENKERSDORF, Carlos, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008, 165 pp.

- LEÓN PORTILLA, Miguel, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM, 2006, 10ª ed., 461 pp.

- MÉNDEZ, Mario, “Hacia una propuesta de educación alternativa”, en *Teoría y Práxis*, no. 11 (Jun 2007), pp. 64-79.

- RODRÍGUEZ, Miguel Ángel (Coord.), *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006, 102 pp.

- SERRANO SÁNCHEZ, Jesús Antonio (Coord.), *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*, Bogotá, UPN/San Pablo, 2007, 287 pp.

- ZEA, Leopoldo, *El positivismo en México*, México, FCE, 2005, 481 pp.



Funcional y Fáctica

Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América

ISBN
978-956-353-134-3